Política de educação no campo

IRAÍDE MARQUES DE FREITAS
BARREIRO

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO (1952-1963)

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

B255p

Barreiro, Iraíde Marques de Freitas
Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963) / Iraíde Marques de Freitas Barreiro. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-130-0

1. Educação rural. 2. Trabalhadores rurais – Educação. 3. Campanha Nacional de Educação Rural (Brasil). 4. Educação e Estado. 5. Brasil – Condições rurais. I. Título.

11-0136. CDD: 370.91734
CDU: 37.018.51

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Dedico este livro
a meu pai, in memoriam, *que sempre*
acreditou nos saberes do campo.

A minha mãe, por acreditar que o saber
"não ocupa lugar", continua disponível a
novos saberes.

A meus filhos, Mateus e Mariana.

Agradecimentos

Não poderia deixar de dizer algumas palavras sobre este livro. Originalmente, tese de doutorado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, e agora inteiramente revisto e readequado, contou com a contribuição inestimável de instituições e de pessoas, nos dois momentos, sem as quais seria impossível concretizar meu desejo de compartilhar minhas ideias com outros leitores.

Agradeço especialmente:

Ao PICD/CAPES, pela bolsa de estudos no decorrer da pós-graduação.

À Fundação para o Desenvolvimento da Unesp – Fundunesp –, pelo auxílio para a pesquisa documental em arquivos e bibliotecas e a aquisição de microfilmes.

À Sociedade Nacional de Agricultura do Rio de Janeiro, pela concessão de documentos fundamentais.

Ao Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, em Ibirité (MG), na pessoa de Zuleica, profunda conhecedora do acervo documental.

À Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, em especial aos funcionários da seção de Informação Documental, pela presteza em organizar os microfilmes referentes à Campanha Nacional de Educação Rural.

Ao Dr. José Arthur Rios, pela maneira gentil e pela presteza com que me concedeu a entrevista e alguns documentos não encontrados nas Instituições pesquisadas.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, pelo cordial e eficiente atendimento.

Ao Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa – Cedap – da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, pelo suporte na leitura dos microfilmes.

À Seção de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – Saepe – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, pelo apoio na digitalização das fotos; de modo especial agradeço aos funcionários Paulo Sérgio Romão e Paulo César Moraes.

Ao José Carlos Barreiro, companheiro em todos os momentos, que muito contribuiu com seu estímulo e criticidade nos dois momentos deste trabalho. A ele meu apreço especial.

À Professora Maria Victória Benevides, minha orientadora no doutorado, pela convivência e orientação competente e agora com sugestões enriquecedoras.

Lista de abreviaturas e siglas

CAAA	Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes
Care	Cooperativa Americana de Remessas para o Exterior dos EUA
CBAR	Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Crefal	Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
MEB	Movimento de Educação de Base
Openo	Plano de Operação do Nordeste
Senac	Serviço Nacional do Comércio
Senai	Serviço Nacional da Indústria
SSR	Serviço Social Rural
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Introdução

Este livro é resultado da pesquisa de doutoramento, agora revisitada, tendo em vista sua relevância para a história da educação no campo, para além da alfabetização de adultos. Foram retomadas e aprofundadas análises estruturais desenvolvidas naquele momento, que possibilitam melhor compreensão acerca das políticas atuais para o campo e para as demandas dos movimentos sociais para o setor. O resgate da criação, percurso e desenvolvimento da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), no período de 1952 a 1963, no contexto histórico que a ensejou, articulado às ideias hegemônicas, possibilita visualizar a ação do Estado e de setores da sociedade civil no processo de elaboração desta política. Vários problemas e deficiências apontadas naquele momento ainda compõem o cotidiano do campo, o que reafirma a necessidade de se olhar para a trajetória de nossa história política, econômica e educacional, a fim de propor políticas sociais que atendam às demandas atuais do campo. Destaca-se, ainda, que a CNER constitui-se na primeira iniciativa de ação sistematizada para o campo, de caráter nacional, que rompe com práticas e experiências descontínuas, anteriores a ela.

Esta pesquisa é inédita na medida em que analisa a CNER em seu conjunto, enquanto política para o campo, diferentemente de outros estudos importantes (Carvalho, 1977; Calazans et al., 1979, 1981,

1985; Fonseca, 1985; Ammann, 1987; Paiva, 1987), que a citam ou a analisam tendo como foco a emergência de programas educativos no campo, de práticas extensionistas no contexto das formulações teóricas no período ou como uma campanha de alfabetização de adultos a mais.

A presença ou a ausência de políticas explicitam correlações de forças entre o Estado e a sociedade civil que não se explicam somente pelo presente, mas pelos diferentes contornos que o Estado assume ao longo da história. As políticas públicas não são determinadas somente pela redefinição do Estado, nos diferentes momentos e contextos, mas são parte constitutiva dessas mudanças, o que confere um caráter próprio às ações de um determinado Governo. Nesse sentido, é necessário pensar, de modo articulado, as relações entre o Estado e as proposições de políticas sociais, particularmente as educacionais, na perspectiva de movimento, tensão e contradição.

Para Faleiros (1987, p.46), o Estado é uma relação social, um campo de batalha. Nesse sentido, "[...] é, ao mesmo tempo, lugar de poder político, um aparelho coercitivo e de integração, uma organização burocrática, uma instância de mediação para a práxis social capaz de organizar o que aparece num território como interesse social". Nessa perspectiva, a "[...] análise da política social não pode ser colocada em termos de esquematismo regido de leis imutáveis, como se a realidade desenvolvesse segundo um modelo teórico ideal." (idem, p.55). Ou seja, não são medidas boas ou más em si mesmas; "as medidas de política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas" (idem, ibid.).

Criada em 1952, no segundo mandato de Getulio Vargas, oficializada em 1956 no governo de Juscelino Kubitschek e extinta em 1963, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) objetivou adequar o homem do campo ao plano de desenvolvimento econômico por meio da Educação de Base. A década de 1950 foi profundamente marcada pela ideia de progresso decorrente do desenvolvimento industrial, com desdobramentos na agricultura e nos modos de vida no campo. Essa ideia de progresso acentuou valores centrados

na cultura urbana, em detrimento da cultura do campo, reforçando extremos valorativos dessa cultura pela formulação de estereótipos negativos sobre o homem do campo, tais como, ingênuo, preguiçoso, doente, rústico, atrasado, desambicioso, entre outros. A combinação de fatores externos e internos ao nosso país permitiu a criação de diferentes programas para o desenvolvimento das populações carentes, em particular para o campo.

A nova conjuntura internacional, instaurada após a Segunda Guerra Mundial propiciou o estabelecimento de diferentes acordos para assegurar desenvolvimento econômico profícuo aos países mais pobres. Por meio da ONU, os Estados Unidos passaram a trabalhar com o objetivo de garantir a "ordem social" e preservar o "mundo livre", para manter um número maior de países sob seu domínio político, econômico e ideológico. Acreditavam que, na luta ideológica, os povos famintos assimilariam melhor a propaganda comunista, do que as nações prósperas. Esse fato levou o governo americano a iniciar extenso programa de assistência técnica aos países pobres, especialmente à América Latina, o que, em parte, explica a conjuntura de criação da Campanha Nacional.

Nesse contexto, a CNER fundamentou-se em correntes filosóficas e ideológicas que refletiam sobre o desenvolvimento econômico, cultural e social das populações carentes para engajá-las ao plano nacional e, em particular, ao processo de modernização do meio rural, decorrente da expansão industrial da década de 1950. Enquanto política para o campo foi precursora em sua abordagem, na medida em que atuou por meio da educação formal e informal. A primeira, desenvolvida nas escolas e nos cursos de treinamentos para formação de seus quadros técnicos, e a segunda – a educação dos costumes – ocorreu em diferentes locais e situações no cotidiano rural, como por exemplo, nas habitações, no lazer orientado, no esporte, na agricultura, nas orientações sobre saúde e higiene, nas reuniões ocorridas na venda e em diferentes momentos de convivência entre os habitantes do campo e os técnicos da CNER, sobretudo por meio dos trabalhos das professoras rurais na sala de aula e fora dela. Adotando diferentes estratégias educacionais, a CNER buscou, pela via da educação,

influir nas relações interpessoais dos habitantes do campo e em suas formas de expressão cultural.

Para a consecução da pesquisa, foi realizado amplo levantamento documental produzido pela CNER, como revistas, boletins, jornais e acervo icnográfico, em bibliotecas e arquivos de São Paulo, Rio de Janeiro e de Minas Gerais, aliados à entrevista concedida à pesquisadora, em 1996, por José Arthur Rios, primeiro coordenador da CNER.

Cabia à Campanha

> difundir a educação de base no meio rural brasileiro, [...] levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem. (RCNER, 1956, v.3, p.10)

Por outro lado, sistematicamente, o homem do campo é descrito pelo programa como atrasado, particularmente em relação a sua cultura.

Essa pesquisa investiga os retrocessos e avanços pela conquista da cidadania no campo, tendo como norte de análise as ações da CNER. Os retrocessos estão relacionados aos momentos em que direitos são outorgados, servindo como instrumentos de dominação e os avanços referem-se àquelas situações em que os camponeses,[1]

---

1 O termo **camponês** foi introduzido no Brasil pela esquerda na década de 1950, com significado político, ao traduzir as reivindicações e lutas do meio rural. Contrapondo-se a este conceito, o movimento de direita criou o termo **rurícola**, de caráter despolitizador. A CNER usa esses termos e também homem do campo. O termo camponês, no Brasil, tem merecido reflexões de estudiosos. Caio Prado Júnior é a favor da utilização mais precisa, para designar exclusivamente o pequeno agricultor, empresário de sua própria produção (Prado Júnior, 1966, p.204-5). Para Otávio Guilherme Velho (1982, p.45), no caso brasileiro,

a partir de seus próprios valores e cultura, reagem criativamente ao trabalho da CNER. Portanto, avanços e retrocessos, no sentido da educação para a cidadania, são questões fundamentais que nortearão o estudo, na diversidade dos trabalhos dessa política, que objetivou desenvolver a cidadania no campo, por meio da educação e de relações estabelecidas entre os camponeses em diferentes situações, para além da alfabetização.

As descrições do meio rural e de seus habitantes realizadas pela CNER levaram-na a privilegiar ações pedagógicas intra e extraescolares para modificar a precariedade do meio rural, promover o desenvolvimento econômico e a autonomia do homem no campo, para sua fixação. As questões emergentes postas pela CNER, para atender às demandas, prendem-se à educação da população, priorizando habitação, saúde, lazer e a promoção da educação política, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e ao alcance dos ideais democráticos da população do campo, conforme objetivos do programa.

A escolha desses temas como categorias de análise deve-se à frequência com que são descritos e trabalhados pela Campanha, tendo em vista as condições de vida do homem do campo e as necessidades de melhorias apontadas pela política. Nesse processo, foi de grande relevância a leitura e a análise minuciosa da documentação e da legislação produzida pela e para a CNER, o que permite conhecer e desvendar os meandros da formulação e da ação dessa política.

A cidadania, aliada à educação, é uma qualidade e um direito do cidadão, que lhe fornece condição jurídica em relação ao Estado a que pertence. A cidadania define-se pelos princípios da democra-

---

a noção de camponês não se equipara "[...] à situação camponesa clássica ou mesmo de outros países latino-americanos onde sobrevivem comunidades indígenas organizadas em moldes camponeses". Para o autor, no Brasil, há diversos graus de autonomia de trabalho entre os parceiros, meeiros e arrendatários, o que dificulta a utilização mais rígida do termo. Para esta pesquisa, será usado o termo *camponês*, conforme os pressupostos de Velho, não significando a transposição de categorias originalmente referentes à Europa ocidental, ou atribuindo à palavra a conotação política da década de 1950. Assim como os termos *trabalhador rural, homem do campo e população rural* não diferem do termo *camponês*, constituindo-se apenas em formas ágeis de redação.

cia, conquista, consolidação social e da política. "A cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partido, legislação e órgãos do poder público" (Benevides, 1994, p.9).

O exercício da cidadania pressupõe a existência de igualdade entre os indivíduos em relação ao usufruto dos direitos e ao cumprimento dos deveres. A origem desta igualdade está intimamente relacionada ao acesso à educação, "[...] porque a igualdade dos cidadãos implica a igualdade dos indivíduos em relação ao saber e à formação [...]", não se limitando apenas ao conhecimento dos direitos e deveres. A educação "[...] deve fornecer-lhe além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de governante potencial" (Canivez, 1991, p.31).

As análises do conjunto dos documentos e das práticas educativas da CNER revelaram como a Campanha trabalhou no sentido de favorecer ou não a emergência da consciência dos direitos e deveres do homem do campo, articulados a condições de vida dignas para o exercício dos ideais democráticos.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro, "Contexto histórico e política educacional para o meio rural", situa-se o contexto dos governos de Getulio Vargas (1951-1954) e Juscelino Kubitschek (1956-1961), os quais definiram políticas educacionais para a educação de adultos e para o campo. As análises demonstram a efervescência e a pluralidade das ideias de educadores brasileiros, a realização de eventos nacionais e internacionais voltados para a educação e o movimento de organismos internacionais, que culminou com proposição de políticas pelo Estado, pela ampliação e incorporação das classes sociais ao desenvolvimento econômico. Nesse contexto, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, tornando-se a primeira política com ações sistematizadas para o campo e a primeira com práticas orientadas pelo Desenvolvimento de Comunidade. Ao final do capítulo, é apresentado levantamento documental da CNER que orientou suas ações e outros produzidos em decorrência das ações cotidianas no campo.

O segundo capítulo, "Estrutura e funcionamento da Campanha Nacional de Educação Rural", mostra o processo de elaboração da política para o campo, trata dos critérios de escolha de áreas para atuação, da estruturação dos Centros Sociais de Comunidade e do trabalho das Missões Rurais, que dão materialidade às ações da Campanha. Este capítulo apresenta, ainda, as finalidades, a constituição e as práticas educativas orientadas nos Centros de Treinamento para a formação de quadro técnico da Campanha. Para melhor dimensionar a estrutura e alcance da Campanha, foi realizada uma comparação entre a quantidade de modalidades de trabalhos (Missões Rurais e diferentes Centros de Treinamentos) existentes em 1954 e 1962.

No terceiro capítulo, "Pressupostos filosóficos e ideológicos da política: parceria com a Igreja", encontram-se os pressupostos filosóficos e ideológicos da CNER a partir de um conjunto de ideias hegemônicas que nortearam a elaboração e as práticas da Campanha. Merece destaque a influência recebida do neotomismo, difundido pela Igreja Católica, aliado ao pensamento distributivista de padre Lebret, pautando-se nos princípios personalistas da dignidade da pessoa humana, do bem comum, orientados para o indivíduo, a comunidade e os grupos. As análises indicam que o quadro político nacional e internacional procurava saídas equânimes para os conflitos pela posse da terra, com apoio da Igreja Católica, ao buscar resposta cristã para os problemas gerados pelo desenvolvimento. Nesse contexto, CNER e Igreja aliam-se. Em 1959, todos os cargos de Executores de Projetos da Campanha, do Norte e Nordeste, eram ocupados por bispos e padres, o que levou a uma maior atuação nas regiões com a presença de movimentos sociais, especialmente as Ligas Camponesas.

Finalmente, o último capítulo, "Educação dos costumes: habitação, saúde, lazer e educação política", trata das ações educativas da política no campo e aponta avanços e recuos das práticas na educação para a cidadania. Esta educação não se ateve prioritariamente à alfabetização, mas procurou educar os costumes para adequá-los ao desenvolvimento econômico. Mereceu destaque a forma como as habitações, a saúde, o lazer foram vistos e trabalhados pelo setor de

sanitarismo, considerando-se o prisma do atraso cultural. Nessa relação entre o homem do campo e a CNER, destacaram-se diferentes situações no processo educativo que se constituíram na promoção da educação política, com vistas à cidadania. Ainda que, de modo pontual, essas ocorrências possam indicar outras possibilidades para a educação, que não seja a de sobreposição.

1
Contexto histórico e política educacional para o meio rural

No período entre 1930 e 1945, foram criados vários órgãos relacionados à educação e uma sequência de eventos que viriam mudar a forma e a história da educação no Brasil, em especial a de educação de adultos. A política de extensão de serviços aos adolescentes e adultos constitui-se em processo mais amplo de transformação do Estado no sentido de suavizar tensões provocadas pela formação das chamadas "massas populares urbanas", que precisavam ser incorporadas. Para Beisiegel (1974, p.76),

> Esta função do Estado na acomodação de tensões viria estender-se progressivamente a todas as áreas particulares de sua atividade. Seria neste período, com efeito, que o Estado brasileiro encaminharia decisivamente a sua atuação no sentido da ampliação e do enriquecimento dos denominados "direitos de cidadania".

Porém, a questão social permanecia relativamente desvinculada dos grandes projetos econômicos – política que viria a ser mudada no segundo governo de Vargas (1951-1954), em que a questão social passou a compor o próprio plano de desenvolvimento como forma de solucionar simultaneamente as demandas sociais por saúde, alimentação, transporte etc. Esse governo não significou continuidade

daquele desenvolvido no Estado Novo (1937-1945), mas se definiu por um plano de desenvolvimento econômico e social de grande envergadura, apoiado em diagnóstico da economia e da sociedade brasileira.

Embora a industrialização tenha sido meta e processo dos governos desde 1930, foi somente nos anos 50 que se traçou, de forma abrangente, uma alternativa global de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

> Definiram-se ao mesmo tempo, um programa de desenvolvimento capitalista da agricultura, um bloco integrado de inversões visando à indústria pesada, um projeto de desenvolvimento urbano e de vinculações orgânicas entre o campo e as cidades e, finalmente, uma concepção de "integração" das massas trabalhadoras urbanas no processo de desenvolvimento, através de políticas específicas de bem-estar social. (Draibe, 1985, p.105)

Para a autora, no período de 1930 a 1960, foi definido um conjunto específico de políticas relacionadas às questões mais gerais do Brasil, porém,

> a "novidade" introduzida pelos dirigentes políticos que assumiram em 1951 foi a de que *pela primeira vez, de modo explícito, integrado e compatibilizado*, essas questões foram equacionadas e pensadas como constitutivas de um todo orgânico, superando o modo fragmentado e parcial com que haviam sido tratadas até então. (Draibe, 1985, p.105)

Essa visão orgânica permitiu que o desenvolvimento da política de governo, baseada na industrialização e modernização, não se restringisse somente ao meio urbano. Um dos eixos do plano de governo de Vargas foi promover a capacitação da agricultura apoiada na modernização da produção rural, investindo em melhorias técnicas, mecanização, créditos e financiamento (idem).

Os projetos sociais do governo na área rural, de modo mais sistematizado, iniciaram-se em 1951, com a criação do Serviço Social Ru-

ral (SSR), que se destinava à prestação de serviços médico-sanitários, ao desenvolvimento dos setores da economia doméstica, artesanato, recreação, indústrias rurais caseiras e educação de base. Teria ainda como missão promover o "[...] bem-estar social e melhoria do padrão de vida dos habitantes da zona rural e dotar os trabalhadores da agricultura de uma instituição assistencial nos moldes das já existentes para operários e trabalhadores do comércio (Sesi, Sesc)" (Calazans et al., 1979, p.31-4).

A preocupação com a educação de adultos, enquanto problema de caráter nacional aparece nos últimos anos do Estado Novo (1937-1945), com implementação de programas específicos que obedecem a dois marcos: antes da década de 1940 e posterior a esse período, mais precisamente em 1945, quando a educação de adultos ganha força pelo empreendimento da União.

Na primeira fase (antes de 1940), a educação de adultos não se configura como necessidade e direitos, mas se constituía em iniciativas de erradicação do analfabetismo, que respondia a interesses regionais com o patrocínio de entidades governamentais ou particulares, com legislação vaga e fragmentada. Na sua segunda fase (meados da década de 1940), a educação de adultos firma-se como meta de ensino, ganha apoio da União, com propostas de expansão para o território nacional por meio de programas, com proposições para além da alfabetização (Beisiegel, 1974, p.67).

Durante o Estado Novo e nos anos 1950, a educação em geral e, mais particularmente, a educação elementar e de adultos são expandidas em função da criação de dois órgãos. Em 1938, o Decreto nº 580 criou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), "[...] com o objetivo de promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional" (Paiva, 1987, p.138). Competia ao Inep financiar a construção de escolas destinadas ao ensino elementar, conceder bolsas de estudos para o aperfeiçoamento de pessoal técnico relacionado ao ensino primário e, finalmente,

> destinar recursos à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo

> aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. Nesta determinação se originam Campanhas de educação de adultos, implementadas a partir de 1947, pelo governo federal. (idem, p.140)

O outro órgão criado foi o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), regulamentado em agosto de 1945, destinado a incentivar a difusão do ensino elementar. Com isso, o governo opta por atender o sistema comum de ensino e a educação de adultos, que ganha autonomia e importância em virtude do próprio contexto nacional e internacional. Conforme assinala Paiva (idem, p.141),

> com o final da Guerra e a criação da Unesco, no plano internacional, e a derrubada do Estado Novo, internamente, a alfabetização e educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento da redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função dos novos objetivos políticos.

A autora levanta, ainda, a possibilidade de que o FNEP teria destinado recursos avantajados à educação de adultos com a finalidade de formar e aumentar o número de eleitores dentro do espírito do getulismo, para possíveis eleições decorrentes do processo de redemocratização.

Em termos de regulamentação e oficialização, a Constituição de 16 de julho de 1934, em seu artigo 150, parágrafo único, incluíra o ensino elementar de adultos entre os objetivos de interesses da União. O "[...] plano nacional de educação a ser fixado, coordenado e fiscalizado em sua execução pelo Governo Federal, deveria incluir, entre as suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivos aos adultos" (Beisiegel, 1974, p.78). Na prática, a política educacional do Estado Novo privilegiou a formação para o trabalho, com o ensino básico dividido por ramos profissionais mantenedores da divisão econômico-social e de classes sociais.

Essa legislação em nada acrescentou às outras disposições legais regionais já fixadas anteriormente. A Constituição de 1937 não faz

menção ao ensino de adultos e foi somente a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Inep que o ensino supletivo para adultos teria despertado maior atenção do público e das administrações (idem, p.79).

Ao lado desses fatores internos outros acontecimentos externos ao País influíram na concretização da educação de adultos, a partir de 1945. Em novembro desse ano, foi criada a Unesco que, no clima ideológico do pós-guerra, via na educação o caminho para propiciar a elevação das condições de vida e o combate à pobreza. Imbuída desse espírito, estimula a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, que passaram a ser desenvolvidos sob a designação de *Campanhas*.

O empenho da Unesco no combate ao analfabetismo, sinônimo do atraso, não se restringiu à transmissão de técnicas elementares da leitura e da escrita. Adotou-se como estratégia educacional a Educação de Base, conhecida também como Educação Fundamental.[1] Seus fundamentos não privilegiavam somente a alfabetização, mas propunham uma educação de caráter integrador, com conteúdos flexíveis, para atender aos diferentes grupos. Tais orientações foram facilmente absorvidas pelo Brasil na elaboração de Campanhas de educação de adultos analfabetos em consonância com os referenciais da Unesco.

Neste contexto, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que definia a Educação de Base ou Educação Fundamental como um "processo de mudança cultural, um reagente poderoso capaz de arrancar da inércia e da rotina populações inteiras". Acrescentava a CNER, que essa educação seria eficiente em função da "força renovadora de costumes, de práticas, de padrão de vida, que vem das próprias forças que sempre existem em estado

1 A *Educação Fundamental* foi proposta e patrocinada pela Unesco, enquanto a *Educação de Base* tem origem predominante francesa, com vínculos cristãos. No Brasil e, em particular, em relação à Campanha Nacional de Educação Rural, a orientação pedagógica combinou essas duas formas de educação, associada ao Desenvolvimento de Comunidade. Tal associação atende aos interesses de governantes no sentido de manter sob controle a organização popular desses grupos (Brandão, 1980, p.5).

latente em todas as comunidades, forças essas que se exploram com recursos científicos de que se dispõe" (RCNER, 1954, v.1, p.11).[2]

Ao final da década de 1940 e início de 1950, os programas de educação das massas destinados aos adultos, são impulsionados no Brasil pela vitória dos ideais democráticos com o fim da Guerra. Internamente, as políticas iniciadas por Vargas concebiam a educação das massas como instrumento de construção de uma sociedade democrática, aliada ao fator econômico.

Em 1946, é criada a primeira Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes (CAAA). A partir de 1950, já no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), serão criados outros programas de educação de jovens e adultos, com destaque para o meio rural, em função das metas de desenvolvimento da economia e da indústria, aliado ao contexto ideológico de que as populações mais pobres são mais suscetíveis ao comunismo. O governo de JK foi marcado pela conduta populista de seu antecessor Getulio Vargas, assim, apoiou-se na política de massas, mas propôs um programa de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização dos novos investimentos.

Ao ser eleito com o programa para "fazer o Brasil progredir 50 anos em 5", JK propunha desenvolver políticas voltadas para estradas, energia, transportes e a construção de Brasília. Seu Programa de Metas priorizou a educação para a formação técnico-profissional para implementação das indústrias de base. No anseio de desenvolver o plano de governo, difundiu-se ilimitado otimismo e confiança nas potencialidades do País, transformando-se em instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento, com política centrada no desenvolvimento industrial e reforçada pela ideologia desenvolvimentista.

Para a política educacional, em 1956, esteve em discussão o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), iniciado em 1947 e aprovado somente em 1961. Portanto, a Reforma Capanema,

---

2 As citações oriundas de publicações nas *Revistas da Campanha Nacional de Educação Rural* (RCNER) e *Boletim Mensal Informativo* (BMI) serão referenciadas pelo título das revistas e boletins. Esta padronização deve-se ao fato de existir número considerável de matérias de autoria da própria Campanha, sem autor específico.

iniciada em 1942, vigorou até 1961. Essa Reforma consubstanciou-se na promulgação de decretos-leis entre os anos de 1942 e 1946 (últimos anos do Estado Novo e após a queda de Vargas).

Sob a iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, as reformas foram parciais e não integrais como requeria o momento. No geral, reorganizaram o ensino primário e médio, por meio do ensino técnico-profissional nos ramos do ensino industrial, comercial e agrícola, em especial com a criação do Serviço Nacional da Indústria (Senai), em 1942, e do Serviço Nacional do Comércio (Senac), em 1946. Nessa reforma, merece destaque o Decreto-lei nº 8.529, de 2/1/1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Primário, em que, pela primeira vez, o Governo Central cuida de traçar diretrizes para o ensino primário destinado a todo o País. Anterior a esse Decreto, os sistemas de ensino estavam ligados à administração dos Estados, dependendo de suas iniciativas para legislar e inovar.

No início do governo de JK, em virtude do contexto internacional de valorização da teoria do capital humano e da valorização da mão de obra, a educação passa a ser tida como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do País. O planejamento educacional, aliado à demanda do mercado, ganha força, e a educação de adultos amplia espaços.

A partir de 1958, o quadro político brasileiro começa a modificar-se. Em 1959, cresce a oposição ao governo e, em 1960, a campanha eleitoral amplia a radicalização entre alguns setores. Novamente, vem à baila a questão do voto do analfabeto e a valorização da educação de adultos. Inicia-se, também, a mobilização de setores da sociedade civil que deflagra movimentos em prol da educação com a finalidade de tornar a população adulta consciente da posição ocupada nas estruturas socioeconômicas do País e não mais pela ampliação das bases eleitorais, como pretendiam os governantes.

Nos primeiros anos de 1960, essa mobilização da sociedade civil intensifica-se, momento em que os movimentos de educação de adultos enfatizam a importância da difusão da cultura popular. E o grande expoente dessas manifestações concretiza-se com o surgimento do Movimento de Educação de Base (MEB), oficializado pelo Decreto nº 50.370 de 21/3/61, que teve à frente o grande educador Paulo Freire.

Elaboração de uma política para educação de adultos no meio rural

A preocupação das classes dominantes em relação à educação rural tem como marco a década de 1920, em consequência do crescente aumento da migração rural-urbana, que passa a significar ameaça à estabilidade social. Entre 1880 e 1920, a população que trabalhava nas fábricas cresceu significativamente, e esse proletariado urbano passou a reivindicar direitos de cidadãos por meio de greves (Maia, 1982, p.5).

O aumento da migração campo/cidade passou a constituir-se em desequilíbrios, por causa do esvaziamento do campo e do consequente "inchaço" urbano, agravados pela desqualificação profissional da população rural nas cidades. Diante disso, a educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização de vida no campo para minimizar o processo de migração, desconsiderando, no entanto, questões estruturais determinantes da condição de vida da população migratória. A educação rural baseou-se nos pressupostos do *ruralismo pedagógico*, tendência educacional que credita à ampliação dos conhecimentos do homem do campo o aumento das possibilidades de fixá-lo à terra.

No discurso ruralista, fica subentendido "[...] o pressuposto de que o homem da roça não está 'integrado', 'ajustado' ao sistema social e econômico cujo ponto central faz da terra fator essencial de sustentação, riqueza para si e para o país" (Abraão, 1982, p.12). Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a "fixação" do homem ao campo e ao mesmo tempo buscar respostas à "questão social", criada pela migração campo/cidade. A perspectiva do "ruralismo pedagógico" no tratamento da educação rural permaneceu até a década de 1940, quando outras propostas foram criadas, porém sem acrescentar nada de novo à postura conservadora do movimento até então em vigor.

De 1930 a 1934, Vargas, como chefe do Governo Provisório, reafirma a necessidade de se "voltar ao bom caminho e o rumo era a 'volta aos campos', como meio de evitar a atração das classes pobres

rurais para as cidades [...]. É a época do lema 'instruir para poder sanear' pregado por sanitaristas e educadores" (Paiva, 1987, p.127).

Porém, o movimento a favor da educação rural não se restringia a uma concepção de educação estritamente "alfabetizadora". Em 1933, Vargas manifestou-se contrário às campanhas desse cunho, por existir "profunda diferença entre ensinar a ler e educar [...] A par da instrução, a educação: [devia] dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência de seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma [...], enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho e [...] [para isso] é preciso criar escolas" (idem, p.128). Em 1935, foram sugeridas e posteriormente criadas as escolas normal rural, orientadas pelo ruralismo pedagógico e pelas missões rurais, inspiradas nas missões rurais mexicanas.

As Missões Culturais no México nasceram em 1922, após o triunfo da revolução social, com o intuito de formar pedagogicamente voluntários para trabalhar na zona rural. Em 1938, essas missões foram abolidas e relançadas em 1943, sob novas bases, "[...] para constituir um verdadeiro organismo de educação extraescolar, capaz de exercer ação decisiva e direta sobre o indivíduo, a família e a comunidade, tendo em vista a melhoria das precárias condições de vida do povo" (Segura, 1950, p.51-8).

A partir de 1940 o ruralismo pedagógico perde relevância; a educação rural torna-se pauta nas campanhas comunitárias, fundamentadas no desenvolvimento de comunidade, cuja adoção esteve ligada aos convênios estabelecidos, nesse período, com os EUA, que resultará em novas estratégias de ação da educação rural, extensiva ao trabalhador rural adulto e não se restringindo somente à escola (Fonseca, 1985, p.56). Conforme Ammann (1987, p.32), o Desenvolvimento de Comunidade foi pautado no conceito societário regido pela harmonia e equilíbrio, em 1956, pela ONU, e definido como um

> processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país.

Em termos de condições externas, observa-se o desencadeamento de uma nova conjuntura internacional com reflexos na política interna, que viria favorecer o estabelecimento desses convênios, a partir dos quais seria instituído internamente o desenvolvimento de comunidade. Após a Segunda Guerra Mundial, a consolidação do bloco socialista e sua expansão aos países orientais passaram a representar perigo para os países capitalistas atingidos pelas perdas de suas colônias. Nesse contexto, a ONU e os Estados Unidos começaram a trabalhar com o objetivo de garantir a "ordem social" e preservar o "mundo livre", para manter maior número de países sob seu domínio político, econômico e ideológico. Para os EUA, na luta ideológica, os povos famintos assimilariam mais facilmente a propaganda comunista internacional do que as nações prósperas. Convicto dessas ideias, o governo americano inicia, após a Segunda Guerra Mundial, extenso programa de assistência técnica aos países pobres, especialmente àqueles da América Latina (Ammann, 1987, p.29-30).

Em 1945, foi firmado um Acordo sobre a educação rural que preparava, mais diretamente, a entrada do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil, resultante de cooperação estabelecida entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Educational Foundation Inc. (cooperação subordinada ao Office of Inter-American Affairs, agência do governo dos Estados Unidos). Esta agência propunha-se a estabelecer "maior aproximação interamericana, mediante intercâmbio intensivo de educação, ideias e métodos pedagógicos entre os países" (idem, p.31).

Desse acordo, resultou a criação da Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), vinculada ao Ministério da Agricultura, composta por técnicos americanos e brasileiros, responsáveis pela execução do programa. Os EUA colocaram à disposição da CBAR especialistas em educação rural e concederam bolsas de estudo para formação de brasileiros naquele país. O Acordo sugeriu a adoção de Missões Rurais para o campo e o uso do Desenvolvimento de Comunidade.

Em 1947, realizou-se o 1º Congresso de Educação de Adultos. Na ocasião, Lourenço Filho (1950, p.196) salientou que por meio da "[...]

educação dos adultos poderemos mais rapidamente educar as crianças e ter maior produção e maior riqueza [...], se queremos produção devemos contar com trabalhadores mais capazes". E concluiu, ainda, que a ignorância da população e a escassa produção econômica andam sempre juntas e somente uma política educacional esclarecida é capaz de concorrer para o crescimento econômico da Nação (idem, p.193-9).

O posicionamento de Lourenço Filho – bem como seu entendimento sobre a educação de adultos (orientada pelos princípios da Educação de Base) – é importante porque possibilita dimensionar melhor a influência de suas ideias, expostas no Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949), na Missão Rural de Itaperuna (1950) e na CNER (1952). Lourenço Filho preocupou-se em difundir as finalidades da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA) e a educação de adultos fundamentada nos preceitos da Educação de Base. Essas ideias estão amplamente desenvolvidas no curso de orientação pedagógica que ministrou aos professores dos cursos supletivos, promovido pela Fundação Getulio Vargas, com a colaboração do Ministério da Educação e Saúde (Lourenço Filho, 1949).

Em 1949, sob o patrocínio do governo brasileiro, da Unesco e da União Pan-Americana, realizou-se em Petrópolis (RJ) o *Seminário Interamericano de Educação de Adultos*, com a participação de profissionais do México, Venezuela e Guatemala para discutir experiências educativas pautadas no Desenvolvimento de Comunidade, Educação Fundamental e Educação de Base. Dessa forma, pretendia-se chegar a conclusões para adoção de um sistema de trabalho no Brasil, compatível com as ideias internacionais em relação à América Latina (Paiva, 1987, p.194-7). O Manual desse Seminário sugere a adoção do Desenvolvimento de Comunidade e recomenda serviços de cooperativas, Missões Rurais e Extensão Agrícola.

Nos anos 50, a ONU empenhou-se na divulgação do Desenvolvimento de Comunidade como medida para solucionar o problema da integração das comunidades carentes aos planos governamentais de desenvolvimento. O quadro político brasileiro apresentava-se favorável a esta integração, pois, no segundo Governo Vargas (1951-54), efetivou-se o Acordo Militar Brasil-EUA, resultante das preocupa-

ções geradas pela "guerra fria", que objetivava preservar o "mundo livre" dos regimes e ideologias comunistas (Aguiar, 1985, p.77).

Nesse contexto histórico, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inaugurando, dessa forma, em nível nacional, um programa oficial pautado nas técnicas de Desenvolvimento de Comunidade. De acordo com Paiva (1987, p.187), a criação da Campanha Nacional "é um dos pontos altos de todo o movimento em favor do ensino rural, de grande importância entre nós desde os anos 20".

É interessante atentar para as explicações acerca da denominação "educação rural" e não "educação de base", para compor o nome do programa da Campanha Nacional de Educação Rural. Os serviços da CNER destinam-se às zonas rurais e a expressão "educação rural" é mais compreensível ao homem do campo do que "educação de base". A "[...] expressão educação rural já tinha um passado em que apareciam nomes ilustres de educadores e estadistas brasileiros e encontraria, por toda parte, um ambiente de simpatia e compreensão" (RCNER, 1959, v.8, p.21). Rios (1956, p.305) comenta que a expressão "educação rural" foi adotada para se diferenciar da (CEAA) que operava em zonas urbanas, e o termo "Campanha" foi adotado porque fazia parte da linguagem da época.

Como parte do processo de elaboração de uma política para o meio rural o *Seminário Interamericano de Educação de Adultos*, desenvolvido em 1949, foi decisivo ao apontar a existência de 70 milhões de analfabetos como a maior ameaça sobre o futuro da América. Paiva (idem, p.195) ressalta que esse contingente era tido como "um desperdício das energias latino-americanas, um fator de desintegração nacional, um empecilho para o progresso, uma ameaça para a paz social e para a vida democrática da América". A alfabetização era vista pela OEA como instrumento positivo à segurança do regime democrático e para "[...] a Unesco a alfabetização era tida como um meio e a educação das massas como um instrumento para preparar a paz e maximizar os efeitos da assistência técnica". A autora conclui que todos acreditavam no poder da ação pedagógica e na colaboração povo/governo para a promoção do desenvolvimento.

José Irineu Cabral (1952, p.11), representante do Ministério da Agricultura, comenta que no "[...] decorrer do Seminário Interamericano foi apresentada e aceita a proposta formulada por ele e pelo professor Lourenço Filho, então diretor do Departamento Nacional de Educação, para organizar um ensaio de educação de base visando à recuperação e ao desenvolvimento de comunidades rurais". Dessa forma, em 1950, foi criada a primeira Missão Rural de Educação no município de Itaperuna (RJ), sob sua coordenação, cuja experiência foi sistematizada em publicação de sua autoria – *Missões Rurais de Educação:* a experiência de Itaperuna (1952) –, como subsídio a programas similares.

A Missão iniciou em 20 de julho de 1950; concluiu o primeiro período em 21/12/1950 e o segundo de maio a dezembro de 1951. "O objetivo principal da experiência seria obter o maior número possível de elementos que permitissem indicar, no plano nacional, diretrizes técnicas visando à melhoria das condições de vida econômica e social do meio rural" (Cabral, 1952, p.13-7). O método educacional adotado foi a organização de comunidade, por meio de missão rural de educação de adultos, constituída por dois agrônomos, um veterinário, um médico, uma enfermeira sanitarista, um especialista em economia doméstica e indústrias rurais caseiras, uma assistente social, um operador de rádio e cinema e um motorista (idem, p.17).

A combinação da Experiência de Itaperuna com as informações sobre a educação rural no México, trazidas por Lourenço Filho, acrescida do trabalho da Comissão Brasileira de Assistência a Populações Rurais (CBER) subsidiaram a formação de uma equipe de técnicos, três dos quais oriundos da CBAR, que constituíram o núcleo inicial da CNER, em 1951, com os seguintes componentes: José Arthur Rios, sociólogo rural (coordenador); Osvaldo Medrado e Abelardo Vieira Miranda, médicos sanitaristas; Bolívar de Miranda Lima e Renato Xavier, agrônomos; Maximiro Nogueira de Medeiros, veterinário. Participaram, ainda, Miguel Alves de Lima, cinegrafista; Antônio Ferreira Rebelo Neto, rádio-técnico; Agostinho Simões da Silva e Waldir Viana, motoristas (RCNER, 1959, v.8, p.14-5).

Inicialmente, a equipe fez um levantamento dos trabalhos de Educação Fundamental, realizados em diferentes Estados com iniciativa particular e de religiosos. Entre os achados, foram selecionados os

seguintes projetos: formação para professores rurais desenvolvido por Helena Antipoff (que, posteriormente, integrou a CNER) em Belo Horizonte (MG); educação pelo rádio, em Natal (RN), coordenado pelo bispo Dom Eugênio Sales; trabalhos de educação desenvolvidos por padre Emílio, em Avaré (SP) e no litoral do estado de São Paulo por padre João; os trabalhos de Dom Eliseu, bispo de Mossoró e, posteriormente, coordenador de núcleo da CNER. Segundo Rios (1994), "foi dessa forma que a igreja participou da CNER, com o aproveitamento dessa mão de obra e ou da infraestrutura existente" (informação verbal).[3] Rios salienta, ainda, que "[...] essa primeira tomada de contato deu aos técnicos uma ideia das carências educacionais da massa rural e da maneira como estavam sendo supridas dentro e, principalmente, fora dos círculos oficiais".

Ainda nessa fase de sondagem e organização dos trabalhos, definiram-se as áreas de atuação, tendo em vista a densidade demográfica, a divisão da propriedade, a importância econômica e as formas de recuperação do desenvolvimento.

Em dezembro de 1951, Rios apresentou o primeiro relatório de trabalho ao Departamento Nacional de Educação com as impressões da equipe sobre o meio rural, acompanhado de sugestão de métodos educacionais. Nele, criticou a forma padronizada de administrar as diferentes regiões visitadas e a infecundidade desse modelo e defendeu "[...] profunda ação sobre as comunidades rurais, unindo a educação fundamental às indispensáveis reformas de estruturas agrárias". Para ele, a reversão desse quadro seria feita no "habitat" rural, com educação contrária às "[...] tradições paternalistas, estimulando, assim, sua participação ativa na tarefa da autoeducação, bem como a emergência do sentimento de independência e o senso de responsabilidade, sem o que não se constroem povos, mas somente massas submissas". (RCNER, 1959, v.8, p.16-7). O relatório conclui que

> não mais se trata de alfabetizar em massa, construir escolas, escolher postos de saúde, e sim substituir uma cultura por outra mais ade-

3 Informação fornecida por José Arthur Rios em entrevista pessoal, em São Paulo (SP), 4 maio 1994.

quada às condições atuais do mundo, através da Educação de Base. Só esse tipo de educação será capaz de preparar o caminho à reforma de estrutura de que o nosso meio rural tanto necessita. (idem, p.17)

O ano de 1951 foi dedicado ao planejamento dos trabalhos técnico e pedagógico, que levou em consideração as experiências educacionais em andamento no País, para se chegar a posições mais equânimes, de modo que o homem do campo pudesse ser partícipe de seu processo educacional.

Dessa forma, a Campanha Nacional de Educação Rural foi criada em 9 de maio de 1952, durante o segundo período do governo de Getulio Vargas, para todo o território nacional, estruturada por meio de Missões Rurais, Centros Regionais de Treinamento de Educação de Base, Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais, Centros Sociais de Comunidade, Orientação de Líderes Locais e Centros de Treinamento de Cooperativismo.

Ainda em 1952, foi realizado o *2º Seminário de Educação Rural,*[4] no período de 13 a 20 de novembro, em Belo Horizonte (MG), que serviu para definir diretrizes do trabalho da CNER, com apresentação e discussão de dados, realização de plenárias, proposição de ações e aprovação de moções. Estiveram presentes várias autoridades, como o governador do estado de Minas Gerais, representantes da Igreja, Anísio Teixeira, Dr. José Arthur Rios, José Irineu Cabral e Helena Antipoff,[5] na qualidade de organizadora do evento e como chefe do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural do Estado de Minas Gerais. A sessão de abertura foi presidida pelo secretário de Educação, Dr. Odilon Behrens, com a presença do pedagogo Pierre Bovet, convidado para a conferência de abertura, conforme demonstra a programação dos telegramas expressa na imagem a seguir.

---

4 As Atas desse Seminário foram localizadas no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), em Ibirité (MG).

5 Sobre a trajetória das atividades desenvolvidas no meio rural por essa educadora, consultar o artigo "Helena Antipoff – a educadora ruralista: a construção de um acervo pessoal e sua relevância para a educação na atualidade" (Barreiro, 2007, p.130-45).

Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Ibirité (MG).

Telegramas escritos e assinados por Helena Antipoff com a programação do 2º *Seminário de Educação Rural* e relação dos convidados para o evento, coordenador da CNER José Arthur Rios, José Irineu Cabral, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Pierre Bovet, Suíça.

Os participantes do Seminário foram distribuídos em grupos de trabalho que versaram sobre: a escola primária, a escola normal rural, o centro de treinamento e o Instituto de Educação Normal. Partindo desses temas, os grupos apresentaram levantamento e diagnóstico da situação do meio rural e propuseram formas de trabalho, pela via da educação. Grande parte dos trabalhos foi dedicada às apresentações do coordenador da CNER, José Arthur Rios, que dispunha de levantamentos sobre o meio rural.

Em abril de 1953, realizou-se o *1º Seminário Brasileiro de Educação Rural*, ocasião em que se discutiram problemas do meio rural e da educação rural; e também foram apresentados os trabalhos da CNER e o Projeto-Piloto da Fazenda do Rosário em Belo Horizonte, local de várias atividades educacionais e de cursos para formação de professores organizados e ministrados por Helena Antipoff.[6]

Somente em 27 de março de 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, a CNER foi definitivamente regulamentada, passando a dispor de verbas próprias, pelos Decretos nºˢ 38.955 e 39.871 (RCNER, 1956, v.3, p.10). Os artigos 1º e 2º do Decreto nº 38.955 previam que a CNER deveria difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro e

> levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem. (idem, p.10)

O artigo 3º detalhava os objetivos da CNER e definia como competência do programa promover

---

6 A vida e a obra dessa educadora encontram-se amplamente descritas em *Helena Antipoff*: sua vida, sua obra (Antipoff, 1975).

a elevação dos níveis econômicos da população rural, por meio da introdução, entre os rurícolas, do emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho, [...] contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais. (idem, ibid.)

A Portaria nº 1, de 10 de maio de 1952, assinada pelo Dr. Nelson Romero, Diretor do DNE, nomeou José Arthur Rios como coordenador da CNER (RCNER, v.8, p.30, 1959), que permaneceu no cargo menos de um ano. O novo coordenador prosseguiu os trabalhos e, como veremos, a CNER produziu vasta documentação no decorrer de sua existência e, ao mesmo tempo em que sistematizou seus pressupostos, divulgou suas ações cotidianas por meio de revistas, boletins e matéria em jornais.

Produção documental da Campanha Nacional de Educação Rural

Para a concretização desta pesquisa, foi realizado vasto levantamento de fontes em várias Bibliotecas e Arquivos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (Barreiro, 1997). Essas buscas objetivaram levantar e analisar a produção documental da CNER com o intuito de chegar a um refinamento dos conhecimentos sobre a história da educação no meio rural e da proposição de políticas educacionais para o setor, no contexto histórico dos anos 50, com inequívocos desdobramentos sobre os dias atuais.

Tomando-se por base o levantamento bibliográfico e a leitura de estudos referentes à CNER, é possível verificar que, nem sempre, esse programa é analisado com relevância para melhor compreensão da história da educação e da formulação de políticas educacionais para o meio rural. A consulta aos documentos originais nem sempre é feita ao estudar-se a educação de jovens, chegando mesmo a afirmações de que a CNER teve "vida curta e pouca realização" (Haddad, 1991, v.1, p.72).

Ao considerar-se a distribuição dessa produção, esta pode ser apresentada na sequência em que foi criada: *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*; *Boletim O Missioneiro*; *Boletim Mensal Informativo*.

Revistas da Campanha Nacional de Educação Rural

Publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura e organizadas pelo Setor de Divulgação da CNER, as *Revistas da Campanha Nacional de Educação Rural* tiveram seu primeiro exemplar publicado em julho de 1954 e o último em 1962 (um ano antes da extinção da CNER), totalizando dez volumes, com número de páginas variando entre 200 e 317. A periodicidade era irregular, alternando entre semestral, anual e bianual. Essa variação pode ser atribuída à falta de recursos, reclamada pela CNER, principalmente próximo a sua extinção. Parte dessas revistas foi localizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e as demais na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Oscar Machado, coordenador da CNER, ao apresentar a primeira Revista publicada em 1954, salienta que ela constitui veículo divulgador de

> sua doutrina e sua técnica [da CNER], bem como tudo quanto se relaciona com o problema rural no Brasil, necessita de divulgação para que os líderes do nosso povo – educadores, sociólogos, políticos, sacerdotes, militares, agricultores, comerciantes, industriais e operários tomem conhecimento do que se está pensando e fazendo com devotamento e idealismo. (RCNER, 1954, v.1, p.3-4)

O interesse pelas Revistas é destaque no *Boletim Mensal Informativo*, de 1961, ao afirmar que:

> Cresce extraordinariamente o interesse pelas publicações da CNER – especialmente a "Revista da Campanha Nacional de Edu-

> cação Rural" – por parte de estabelecimentos de educação e de entidades afins que atuam no meio rural brasileiro, da América do Sul, Centro e Norte da Europa, da Ásia e da África, estes últimos através do Itamarati. Os pedidos para remessa de publicação se multiplicam dia a dia, sendo, ainda, importante considerar as constantes procuras no 'staff' central, por parte de estudantes de todos os níveis escolares, professores e técnicos em particular. (BMI, 1961, n.47, p.15)

Oscar Machado salienta que a Revista

> destina-se a apresentar a resenha das atividades da CNER e a expor aos técnicos em geral, universidades e entidades afins do Brasil e do exterior, as diretrizes do pensamento e das técnicas modernas universais, vazadas em notícias, artigos e ensaios, tanto dos técnicos da CNER como de colaboradores ligados a entidades nacionais e estrangeiras. (RCNER, op. cit., p.3-4)

A Revista é composta por três partes, bem estruturadas, com apresentação do coordenador reforçando os objetivos do programa ou apresentando algum tema novo. As *Atividades da CNER* encontram-se na primeira parte, na qual são relatados os trabalhos mais significativos desenvolvidos pelo programa nos diferentes estados e Centros de Comunidade, bem como orientações e sugestões da CNER aos novos trabalhos. A segunda parte – *Doutrinas e Estudos* – é composta por artigos de autores nacionais e estrangeiros, pertencentes ou não aos quadros da CNER. De caráter mais reflexivo e teórico, esses artigos objetivavam subsidiar técnica e ideologicamente, os trabalhos da CNER. Na terceira parte, está o *Noticiário,* composto por notícias nacionais e internacionais referentes às atividades desenvolvidas pela CNER e por outros setores vinculados a ela direta ou indiretamente, tais como: educação rural, serviço social rural, congressos, atos oficiais do governo etc.

José Arthur Rios escreveu vários artigos na área da sociologia, da sociologia rural, da educação rural e sobre as finalidades da educação, mesmo após ter deixado a coordenação do programa. Ao final das

atividades da CNER, 1961, a página de rosto do *Boletim Mensal Informativo* nº 47 traz uma epígrafe extraída de seu livro *Educação dos Grupos* (1954/1987).

Nas Revistas, existem vários artigos sobre recursos audiovisuais, parte deles originais dos EUA que foram traduzidos como orientações teóricas, sobre o conceito de Educação Fundamental. Há outras traduções de caráter mais prático, como o artigo "O despertar de uma aldeia", que relata a experiência da aldeia Sommessous que se recupera da invasão alemã, sofrida na Segunda Guerra Mundial (RCNER, 1955, v.2, p.191); e outro sobre os efeitos positivos da Educação de Base na missão de Darou-Mousti (Senegal-África) (RCNER, 1956, v.3, p.164).

A Revista nº 8, publicada em 1959,[7] é dedicada à *História da CNER*, desde a sua criação até o 1º semestre de 1959. Esse volume está dividido por ano de existência da CNER, com descrição minuciosa de sua trajetória, bem como de todas as atividades desenvolvidas nos diferentes cursos de treinamento ministrados nos Centros de Comunidade.

Os dois últimos exemplares da Revista são temáticos e designados pela CNER como *Números Especiais*. O exemplar nº 9, publicado em 1960, trata da estruturação de um centro cooperativo de treinamento agrícola, para contribuir com uma das "[...] modalidades da CNER, no campo da educação rural, para a implantação da reforma agrária, dentro da realidade brasileira. Por ser totalmente específico, tem distribuição limitada a técnicos, escolas e entidades afins, às finalidades da CNER" (RCNER, 1960, v.9, p.1).

A elaboração desse exemplar resultou da sistematização dos trabalhos desenvolvidos pela CNER, em vários estados e, em especial, do Centro Cooperativo de Treinamento Agrícola de Taquara (RS). Em sua apresentação, a CNER reafirma alguns de seus princípios, como a importância da liderança local, da Educação de Base e do Cooperativismo. Esclarece, ainda, que

7 Atualmente disponível em:<http://forumeja.org.br/df/files/cner.his.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2010.

> o presente número da Revista está se ocupando, exclusivamente do treinamento concretizado nos Centros Cooperativos de Treinamento Agrícola para rapazes, filhos de agricultores. Oferece pequeno histórico desses Centros, suas finalidades especiais, organização e regimento, processos técnicos aplicados, dinâmica, resultados. (idem, p.13)

O outro *Número Especial*, publicado em 1961/62, trata da "Estruturação de um Centro Regional Federal de Treinamento de Professores Rurais", modalidade de trabalho da CNER que reuniu os Cursos de Treinamento e Habilitação de Professores Rurais. A riqueza desse volume está na apresentação detalhada do conteúdo das matérias desenvolvidas nos cursos de Treinamento de Professores do CREB, nos cursos de Habilitação de Professoras Rurais, e no curso Supletivo Noturno de Alfabetização de Adultos.

Boletim O Missioneiro

Foram publicados sete exemplares, todos em 1954 (RCNER, 1954, v.1, p.3). O Boletim nº 5, com 57 páginas, referente aos meses de julho/agosto de 1954, foi localizado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Suas dimensões equivalem ao tamanho de uma folha de papel sulfite dobrada ao meio; apresenta uma capa dura, papel brilhante, impressão de boa qualidade e publicação organizada pelo Setor de Divulgação da CNER, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura.

O Missioneiro é composto por artigos curtos, demonstrando mais a preocupação de vincular os aspectos teóricos ao trabalho prático da CNER; há outros artigos dentro de uma perspectiva altruísta para incentivar o espírito de luta. Contém breves descrições de atividades, bem como relato de mudanças ocorridas no meio rural. Segundo o coordenador da CNER, a publicação desse Boletim representava a "[...] primeira tentativa feita para resolver o problema elementar de relações com o público, dada a ignorância quase completa da nossa

existência [da CNER], do nosso plano, da nossa filosofia, da nossa técnica." (idem, ibid.).

Além disso, o Boletim era considerado, pela própria CNER, como uma forma de "[...] atualização para o intercâmbio de notícias, sugestões e relações de experiência entre os técnicos da CNER em suas atividades nas diversas regiões do Brasil" (RCNER, 1959, v.8, p.93). Em 1955, foi interrompida a publicação por medida de economia, voltando a ser publicado e distribuído novamente em 1958, mas com o nome de *Boletim Mensal Informativo*. Nesse ano, a Campanha sofreu corte de verbas correspondente a 70% de seu orçamento, subsistindo basicamente devido aos Acordos estabelecidos com municípios e entidades particulares como o Ponto IV e o Fundo Especial.

Boletim Mensal Informativo

Com a finalidade de ser uma publicação mais econômica em relação ao *Boletim O Missioneiro*, o *Boletim Mensal Informativo* foi datilografado em folha de papel sulfite, mimeografado e grampeado. Publicado mensalmente e com número de páginas entre 27 e 56, foi publicado no período de 1958 a 1962. Os exemplares de nº 5 até nº 50 encontram-se na Sociedade Nacional de Agricultura do Rio de Janeiro, perfazendo um total de mil páginas. Segundo a CNER, o *Boletim Mensal Informativo* pretende ser uma

> publicação despretensiosa, destinada, exclusivamente, ao intercâmbio de experiências entre os técnicos nos trabalhos da CNER e os demais órgãos, apresentam sugestões e colaborações aos técnicos para campanhas populares diversas, relacionadas à Educação de Base e uma seleção de assuntos afins, extraídos de jornais, revistas ou outras publicações de entidades diversas. (RCNER, 1959, v.8, p.218)

A página de rosto dos Boletins contém uma manchete, datilografada e grifada, com um tema de maior destaque, como por exemplo:

aniversário da CNER; publicação de algum decreto importante; uma epígrafe; cópia de telegrama enviado a autoridades; denúncia da mortalidade infantil; meio ambiente; dia das Nações Unidas. À "Campanha das Árvores" foram dedicados dez Boletins entre o total publicado. E outros exemplares, ainda, foram temáticos. A CNER valorizou muito a preservação do solo, dos rios e das matas, por meio de campanhas de reflorestamento e dos trabalhos contínuos nos Centros de Comunidade.

Porém, o que mais chama a atenção nesses Boletins é o tratamento dispensado pela CNER acerca da discussão dos direitos trabalhistas para o meio rural e a seus trabalhos desenvolvidos no Norte e Nordeste do Brasil. Nesse sentido, o Boletim nº 10 traz matéria sobre as *Férias, repouso semanal e seguro para os trabalhadores agrícolas* (BMI, 1958, n.10, p.7), referente ao anteprojeto elaborado pela Comissão Nacional de Política Agrária, que propunha assegurar garantias e vantagens aos agricultores. No Boletim nº 12 de dezembro de 1958, a manchete da capa é dedicada à Missão Rural do Vale do Apodi (RN), com a publicação integral de seu Relatório, cujo Executor era Dom Eliseu Simões Mendes, bispo de Mossoró. Vale ressaltar que nenhuma outra Missão teve esse destaque nos Boletins. Parte do Boletim nº 19, de julho de 1959, é dedicada à *Recuperação do Nordeste*, com a publicação dos decretos assinados pelo presidente JK, como resultado das conclusões do *I Encontro dos Bispos do Nordeste*, do II Encontro realizado em Natal e da realização de reuniões frequentes no Palácio do Catete, com a participação de entidades. A preocupação expressa nesses Boletins, de divulgar o trabalho de implementação da legislação social trabalhista para o campo, bem como sua atuação, com a participação da Igreja, em áreas de tensão, demonstra que a Campanha esteve atenta aos graves conflitos sociais pela posse da terra ocorridos naquelas regiões.

Em 1960, de janeiro a julho, cada um dos Boletins trata de uma modalidade de trabalho da CNER; reafirmam suas finalidades, apresentam cópias de formulários para padronização de prestação de contas e elaboração de relatórios. A partir desse momento, nota-se que os Boletins começam a apresentar conteúdos empobrecidos e

repetitivos. O mesmo ocorre com os números especiais da Revista da CNER, publicados entre 1960 e 1962, que apresentam caráter mais técnico-burocrático e menos dinâmico. Isso parece indicar que o fim da CNER estava próximo, fato que se concretizou em 1963.

Apesar de a CNER instalar novos serviços nas regiões Norte e Nordeste, em 1960, o *Boletim Mensal Informativo* nº 50, de fevereiro de 1962, denuncia a fragilidade e o fim do programa. O Boletim é pródigo em apelos ao ministro da Educação e Cultura, refere-se ao abaixo-assinado dos chefes de setores e orientadores técnicos da CNER pedindo novo coordenador, contratação de novos técnicos e aumento de verbas. Junto com as dificuldades expressas nos Boletins de 1961, convoca-se o "[...] espírito dos servidores do 'staff' central, tradicional e conhecido espírito 'missioneiro' da CNER, a unir-se com o espírito dos seus companheiros de trabalho que militam no interior" (BMI, 1962, n.50, p.6).

Esse quadro é indicativo de que a CNER, a partir dos anos 60, prosseguiu seus trabalhos mais lentamente em razão de várias dificuldades de falta de pessoal, agravadas pela ausência de coordenador. Mesmo diante desse quadro, manteve o estilo e o ânimo ao descrever suas atividades ao solicitar a congregação de esforços.

Além desses dois Boletins, a CNER determinou a elaboração de Relatório Técnico Trimestral para informar e avaliar as atividades das Missões Rurais (idem, p.36). Os Boletins deveriam ser elaborados em formulários enquanto o Relatório Técnico Trimestral é descritivo,

> devendo constar nele detalhe de máxima importância, comentários e observações sobre acontecimentos positivos ou negativos no trabalho: realizações de iniciativa do povo; opiniões de grupos e de líderes; atuação dos mesmos junto às equipes das Missões, com evidentes consequências de iniciativas populares em setores fora da periferia das atividades da Missão, dos Centros Sociais de Comunidade, tais como, reuniões, estudos, resoluções tomadas pelos grupos espontaneamente. Deviam ser mencionados os resultados concretos, como total de fossas construídas, total de famílias que usam água fervida e fabricam suas roupas, total das casas que apresentam modificações

> estéticas e higiênicas, diálogos significativos ouvidos em reuniões, etc. (idem, ibid.)

Esses Boletins e Relatórios deveriam ser encaminhados ao Setor de Missões Rurais, para apreciação e retornados às equipes com críticas e orientações construtivas, que poderiam ser publicadas nas Revistas, nos Boletins e na imprensa diária. A Campanha alerta para a deturpação de notícias publicadas ou a falta de referência à CNER nas matérias, devendo-se "[...] orientar os repórteres para a verdadeira essência dos trabalhos a serem noticiados, preferivelmente a reportagens demagógicas e ambíguas sobre a real atuação da CNER nas zonas rurais" (BMI, 1960, n.27, p.23).

A pequena imprensa dos municípios veiculou maior número de notícias sobre a CNER, mencionadas nas revistas e boletins. Na grande imprensa, como o Jornal *Folha da Manhã*, as notícias divulgam as finalidades e princípios da CNER e sua presença em eventos, a importância da educação de adultos e outros programas dessa natureza, especialmente a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Exemplares do jornal *O Missioneiro* foram localizados na Fazenda do Rosário, Ibirité (MG), no *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Em 1947, realizaram-se os primeiros cursos de Treinamento de Professores Rurais, sob a coordenação de Helena Antipoff. Alguns desses professores compuseram a equipe inicial do Centro de Educação de Base fundado em Colatina, sob a coordenação da CNER. A Antipoff coordenou vários cursos de Treinamento de Professores junto à CNER, além de organizar eventos em conjunto com a CNER, na Fazenda do Rosário.

A CNER empenhou-se em noticiar suas finalidades e atividades como forma de divulgar seu trabalho e tornar-se conhecida. As descrições dos trabalhos pelo Boletim *Mensal Informativo* revelam, de forma mais viva e intensa, o cotidiano da CNER, do que aqueles descritos nas Revistas, provavelmente porque, ao contrário das Revistas, as ocorrências e atividades dos Boletins eram narradas no calor da hora.

Por fim, a CNER produziu importante documentação iconográfica de atividades desenvolvidas em 1954, com fotografias legendadas, arquivadas no setor de Iconografia, da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Essas fotos compuseram o Relatório das Atividades da CNER, desenvolvidas em parceria com a Arquidiocese de Fortaleza. A publicação é precedida por uma introdução em que se reafirma a importância da missão cultural na tarefa de substituir "hábitos arraigados dos camponeses" por "ideias novas",

> sabemos que nosso rurícola não aceita, facilmente, ideias novas, coisas que venham alterar-lhe hábitos arraigados há gerações. Cabe-nos, entretanto, essa mudança de mentalidade. Somente assim havemos de conseguir nosso fim: a libertação de nosso povo pelo Brasil. (Relatório das Atividades da CNER, 1954)

Esse contexto social, econômico, político e cultural ensejou a criação da CNER. Apesar de defender, para o meio rural, uma "vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos", as práticas da CNER orientaram-se mais pela educação dos grupos, dos indivíduos, das mentalidades e da comunidade local e menos pelos determinantes estruturais da pobreza e do atraso. Tais pressupostos e ações estão amplamente discutidos nos capítulos subsequentes, quando serão apontadas de que maneira algumas práticas educativas se encaminhavam para ações que poderiam ter se enveredado para os princípios democráticos, o que explicita, também, as contradições do programa e as representações sociais de seus executores.

Aliado a isso, a vasta produção e divulgação documental dimensionam o significado e o alcance dessa política educacional, que, em parte, explica as condições de vida e da educação rural, ainda precárias, sobretudo nas regiões distantes dos grandes centros, o que explicam e justificam as atuais demandas para os setores.

2
Estrutura e funcionamento da Campanha Nacional de Educação Rural

As Missões Rurais de Educação foram o grande suporte das ações da CNER, desenvolvidas nos Centros Sociais de Comunidade. A compreensão de como a Campanha foi estruturada e como desenvolveu suas práticas é importante para se dimensionar a organicidade da política, naquele contexto. Segundo Höfling (2001), a materialização de uma política nem sempre está assegurada em sua proposição. Diversos fatores culturais e históricos vão construindo processos diferenciados de representações que interferem nos processos de aceitação, de rejeição e de incorporação das mudanças por parte de uma dada sociedade; desse modo, as escolhas das ações adotadas para a concretização de uma política são determinantes para seu sucesso ou fracasso.

A CNER foi organizada em quatro setores: Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação. O primeiro setor incumbia-se de fazer um levantamento prévio nas áreas rurais antes da instalação; assim, pesquisava o tipo de solo, as técnicas agrícolas adotadas, as instituições, os tipos de lideranças existentes e os meios de comunicação a serem adotados pela equipe.

O setor de treinamento responsabilizava-se pela formação do pessoal técnico e pela organização dos cursos de educação para professores e líderes locais. Ao Setor de Missões Rurais cabia assistir

e supervisionar as atividades das missões rurais e admitir técnicos formados por esses cursos. O Setor de Divulgação deveria elaborar e divulgar as informações, promover difusão educativa e preparar o material sobre educação de base.

Em 1952, a CNER preparou e estabeleceu o quadro técnico e aperfeiçoou seu referencial teórico. José Arthur Rios, coordenador, divulgou aos órgãos administrativos estudos sobre o meio rural realizados por cientistas sociais, como: Lynin Smith, Pierson, Weibel, Wagley, Oberg, Emílio Willems, Thales de Azevedo e Orlando Valverde, que apontavam para "[...] um novo tipo de educação que vencesse as resistências culturais de uma tradição secular e esposasse a forma dessa cultura, em vez de tentar sobrepor-se a seus padrões, sufocando-os" (Rios, 1956, p.302). Amparado no suporte teórico de Lebret,[1] Rios buscou estruturar trabalho que desse ao homem do campo instrumentos, ferramentas para a mudança e promoção social.

> As ideias do Padre Lebret, de promoção social, de melhoria do nível de vida com o apoio das ciências sociais, com o forte amparo técnico, isso tudo me influenciou muito na época; eu procurava transmiti-las aos meus companheiros. Minha ideia era promover uma mudança social sem descaracterizar aquilo que havia de genuíno, de espontâneo, de autêntico no homem do campo. (Rios, 1994) (informação verbal)[2]

Os quadros técnicos da CNER foram preparados pelos cursos de Educação de Base. Em 5 de março de 1952, realizou-se o primeiro

---

1 "Padre Lebret, inspirou-se no jesuíta alemão Heinrich Pesch, que buscava uma maneira de superar o dilema capitalismo/socialismo através da solidariedade, da humanização das relações entre os indivíduos e entre as classes sociais, defendendo a associação entre o capital, trabalho e governo, com vistas a um fim comum" (Paiva, 1980, p.58). No Brasil, suas ideias foram difundidas pelos maritainistas, adeptos da filosofia neotomista, com grande penetração entre a Igreja Católica e os intelectuais religiosos, sendo Alceu Amoroso Lima um dos que aderiram às ideias solidaristas.

2 Informação fornecida por José Arthur Rios em entrevista pessoal, em São Paulo (SP), 4 maio 1994.

curso de treinamento de educação de base, no Brasil, em Pinhal (SP) e seus formandos passaram a atuar nas primeiras missões rurais nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Sul de Minas e Rio de Janeiro.

Nesse mesmo ano, foi instalado o Centro de Treinamento na Escola Agronômica em Cruz das Almas (BA) e treinados os primeiros médicos, agrônomos, assistentes sociais, professoras, enfermeiras, agentes de economia doméstica e sacerdotes, para os seguintes estados: Bahia, Alagoas, Ceará e Rio Grande do Norte. O treinamento foi realizado por profissionais que atuavam "[...] de modo certo ou errado, racionalmente ou não, qualquer trabalho de educação das populações rurais brasileiras" (RCNER, 1959, v.8, p.32-3). Foram estabelecidos acordos com as Arquidioceses do Maranhão e do Ceará, com o Serviço de Assistência Rural no Rio Grande do Norte, as Secretarias da Educação dos Estados de Alagoas e do Rio de Janeiro e lançaram-se as bases para os Centros Regionais de Treinamento de Professoras Rurais. Em 1952, foram formadas mais de cem professoras e, até 1959, cerca de 1.500 professoras concluíram (idem, p.285).

Alguns técnicos foram enviados ao México, para receber formação mais sólida sobre as missões culturais mexicanas. Por meio do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL), a Unesco ofereceu bolsas de estudos para formação de novos educadores de base do Brasil e, em setembro de 1952, cinco técnicos foram formados no 1º Curso de Educadores de Base da CNER (RCNER, 1959, v.8, p.45). Ainda nesse ano, o Setor de Estudos e Pesquisas realizou acordos com a Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro e com a Faculdade de Filosofia de São Paulo, com a finalidade de envolvê-las nos trabalhos e obter indicações técnico-especializadas.

Em suas metas de atuação, a CNER privilegiou as áreas com maior concentração de pequenas propriedades por facilitar a propagação do ensino. Considerou que as mudanças ocorridas nos processos de trabalho iriam se estender à vizinhança com maior facilidade por causa dos interesses comuns, o que não ocorria entre parceiros ou rendeiros, por conta de intensa mobilidade deles; "[...] devemos, assim, escolher zonas em que o número de pequenos proprietários

seja considerável, para assegurar a permanência dos valores a serem introduzidos" (RCNER, 1954, v.1, p.31-2).

A preocupação com a *mobilidade* e *itinerância* do parceiro e do rendeiro compõe os antecedentes históricos das relações e ocupações do homem do campo no Brasil. Franco (1974), ao estudar as condições históricas do homem livre e pobre do século XIX, afirma que tais condições eram tidas como dificultadoras da interiorização das representações dominantes, em virtude da intensa mobilidade dos trabalhadores. Para a autora, a intensa mobilidade não favorece o estabelecimento de vínculos estáveis e duradouros, necessários à cristalização de modelos tradicionais, razão pela qual o processo de produção é, frequentemente, interrompido e o grupo de trabalho dissolvido (Franco, 1974, p.36-7). Essas razões históricas ajudam a compreender porque o alvo dos trabalhos da CNER foram os pequenos proprietários; ao mesmo tempo em que se selecionavam se excluíam aqueles que, segundo os critérios do programa, eram inadequados a seus ensinamentos.

Em diversos momentos, a Campanha indica que trabalhou com parceiros e rendeiros de modo a assimilarem novas representações sociais para despertar

> a consciência do valor e nobreza de seu trabalho, orientá-lo para práticas agrícolas racionais, prepará-lo para o cooperativismo e para o crédito agrícola tão necessário, fazê-lo compreender a necessidade do sanitarismo e higiene rurais, auxiliando-o na melhoria de seu padrão de vida, interessando-o, assim, na fixação à terra. (RCNER, 1954, v.1, p.36)

A concentração das atividades do programa em determinados estados e regiões, em particular onde existiam conflitos por terras, indica que a escolha das áreas de atuação esteve atrelada a posições relacionadas à posse da terra no Brasil. A exemplo da Igreja, para a CNER, a questão agrária deveria ser resolvida pelas vias da conciliação de interesses.

Dessa forma, a Campanha acompanhou e orientou os parceiros e rendeiros, sem influir nas questões centrais determinantes da

existência dos conflitos pela terra, encaminhando-as como casos isolados e mediando tensões, como em Jequié-Ipiaú, no povoado de Tesourinha (BA), em 1955. Os moradores denunciaram a existência de um grande proprietário que não lhes permitia o uso da terra e nem estava disposto a aforá-las. Após discussão, a missão rural concluiu "[...] que um dos presentes deveria ir se entender com o proprietário, examinando as possibilidades de uma conciliação dos interesses" (RCNER, 1955, v.2, p.102).

No início de 1953, José Arthur Rios foi exonerado, Oscar Machado assume a coordenação e mantém os princípios do programa, que vai assumindo contornos diferentes, como toda política, dependendo da região. Com isso, a Campanha continuou a expandir-se e foi consolidando e desenvolvendo suas práticas nos diferentes Centros de Treinamento.

Os Centros de Treinamento: formação e materialidade da política para o campo

O centro de atuação da Campanha foi composto pelas Missões Rurais de Educação e dos Centros Sociais de Comunidade. As missões objetivavam "[...] levantar o nível da comunidade onde operavam, lançando mão, exclusivamente, de técnicas educacionais" (RCNER, 1955, v.2, p.140). No Brasil, elas tiveram início em 1951, com a Experiência de Itaperuna, caracterizando-se, num primeiro momento, por seu caráter de "volante", que se mostrou ineficiente, o que levou a CNER a optar pelas Missões Rurais de Educação fixas (Ammann, 1987, p.52-3).

Compostas de médico, agrônomo, assistente social, educador; além de dentista, veterinário, enfermeira, agente de economia doméstica, técnico de rádio, técnico de cinema, motorista e outros especialistas, dependendo das necessidades, as missões rurais empregavam quatro técnicas principais de trabalho: a organização de comunidade, o serviço social de grupo, a educação sanitária, a extensão agrícola e o cooperativismo. O trabalho da missão rural dividia-se em três fases: a) diagnóstico da região, com o levantamento dos problemas;

b) planejamento dos trabalhos; c) atuação dos técnicos até o ponto a partir do qual a comunidade poderia "caminhar sozinha", que culminava com a formação de líderes locais.

A formação dos técnicos para as Missões Rurais era realizada nos EUA, por meio de convênios, ou nos próprios Centros de Educação de Base, fundados no Brasil e coordenados pela Campanha. Em 1956, realizaram-se acordos financeiros técnico-ideológicos entre a CNER e o Ponto IV[3] e a CNER e a Care[4] (Cooperativa Americana de Remessas para o Exterior dos EUA). A foto abaixo retrata um desses encontros entre técnicos do Ponto IV, professores e alunos, no curso audiovisual, realizado pelo Ponto IV, no Rio de Janeiro.

Fonte: RCNER, 1959, v.8, p.205.

3 O Ponto IV é uma agência americana interessada na expansão da ideologia da modernização e no modo de produção capitalista. Por meio da United States Operation Mission-Brazil, estabelecia uma cooperação com as organizações municipais, estaduais e federais em prol do desenvolvimento dos níveis de padrão de vida das populações rurais, com o objetivo de equipar vários Postos de Educação Audiovisual. Nesse mesmo ano, foram treinados, nos EUA, seis bolsistas selecionados pela CNER e pela United States Operation Mission-Brazil, para fazer curso de um ano sobre comunicação e técnicas audiovisuais, na Universidade de Indiana-Bloomington (RCNER, 1956, v.4, p.84).

4 Por meio do convênio CNER/Care doavam-se ferramentas para agricultores e para carpinteiro rural, pertences para curativos e materiais de primeiros socorros, destinados aos Centros Sociais de Comunidade, que receberam, por diversas vezes, visita de representantes sediados em Nova York (idem, v.3, p.34).

No cotidiano, o trabalho educativo estimulava os habitantes do meio rural ao desenvolvimento de vários empreendimentos, tais como:

> clubes agrícolas, para crianças, adolescentes e adultos, com demonstrações das práticas racionais da agricultura, lavouras e pomares demonstrativos, clubes de lavradores, caixa de socorros de urgência, centros de enfermagem, cursos de puericultura, pelotões da saúde, cursos de Educação Social, centros de reuniões pedagógicas, orientação e colaboração às escolas, associações de pais e mestres, caixas escolares, etc.; clubes femininos, com cursos de corte e costura, trabalhos manuais, alimentação e culinária, enfermagem doméstica, recreação, artesanato e indústrias domésticas e rurais, ensinamentos cívicos e democráticos; centros sociais rurais de comunidade, semanas de estudo, entrosamento e articulação com as entidades oficiais e particulares, etc. (RCNER, 1954, v.1, p.14-5)

Para a consecução dessas atividades, a Educação de Base era considerada como "[...] adequada a *ensinar* a esse indivíduo a compreender o valor de tais bens e a *obtê-los por si mesmo*, removendo assim causas e rotinas de baixo padrão de vida em função de problemas remotos ligados à *cultura* (cultura em seu sentido amplo sociológico)" (idem, p.11). Nesse sentido considerava-se importante,

> melhorar e fortalecer o vigor moral, religioso, cívico e profissional do povo; capacitá-lo por meio de uma educação fundamental para que se alije de seu estado de frustração e para que participe, ele mesmo, na reforma de suas condições de vida e saiba usufruir essa melhoria; prevenir o parasitismo e a revolta social; aumentar a riqueza nacional em cultura, saúde, capacitação para o trabalho e para a produção; eis o magno objetivo do processo da Educação de Base, mediante o qual as populações, longe de serem convidadas a "assistir", a "frequentar", são, isto sim, incitadas e preparadas para "criarem", "promoverem", "desenvolverem" por si mesmas, as suas obras e através destas, a elevação e a subsistência de um nível comum cultural e econômico. (idem, p.11-2)

Com a preocupação de promover a autonomia do camponês, eram estabelecidas parcerias com prefeitos, com a Igreja e fazendeiros, para

favorecer o desenvolvimento de concepções associativa e cooperativista, que se consolidariam nos Centros Sociais de Comunidade. Essas parcerias visavam amenizar atritos e interesses divergentes nessas relações. As ações educativas eram tidas como "[...] reagente contra situações de estagnação e de subdesenvolvimento coletivo, com aplicação simples e exequível capaz de levar qualquer comunidade a promover, por si mesma, a sua própria recuperação cultural e econômica" (RCNER, 1956, v.3, p.139). Observa-se que a educação era colocada em si mesma como instrumento para alavancar progressos coletivos, sem explicitar os mecanismos de dominação, apesar de citados em determinados momentos, eles eram indicados para encaminhamentos de conflitos, no nível individual e não coletivo.

Os habitantes deveriam envolver-se nos trabalhos desde a construção dos edifícios dos Centros Sociais, na forma de "mutirão", a fim de "[...] intensificar e valorizar o espírito associativo para as realizações coletivas, formando a consciência voltada para o bem comum, tendo sempre o cuidado, de inicialmente se dirigir à liderança da comunidade" (RCNER, 1959, v.8, p.149). A reunião era um dos recursos utilizados para a preparação das pessoas, ocasião em que o técnico, "[...] discretamente, orientava e ensinava a discutir com democracia" (BMI, 1960, n.27, 1960, p.5).

Cabe destacar que o mutirão é uma prática de relações de trabalho e sociabilidade profundamente arraigada na cultura camponesa (Franco, 1974). É interessante pensar sobre o caráter ambíguo com que a CNER tratava a questão da cultura. Por diversas vezes, o homem do campo foi descrito como "atrasado" e "inculto", porém, a Campanha adotou como estratégia para a consecução de seus trabalhos o "mutirão", tradição cultural de trabalho do homem do campo.

A descrição da construção do Centro Social de Cachoeirinha, em Bonfim (BA), feita de uma forma "eufórica e poética", causa a impressão de que os habitantes participavam da construção com muito desejo e prazer.

> Os associados o construíram [centros de comunidade] em cooperação; há dependência para reuniões e festas, um ambulatório e

> um posto de revenda. Os homens colocaram cascalho no piso para ser revestido com cimento de coloração vermelha, pois acreditavam que assim ficaria mais belo e valorizado. As mulheres e as crianças carregavam pedras, areia e água para completar o trabalho dos homens na construção, trabalho esse geralmente feito durante as noites. As pedras eram trazidas de grandes distâncias e nas noites de luar era edificante o movimento, porque as pessoas, talvez inspiradas em sua verve natural, pelo entusiasmo com que realizavam as tarefas, caminhavam cantando em conjunto e carregando, cada uma sua pedra à cabeça. Todos cooperavam, portanto, na construção, em verdadeiro espírito comunitário. Eles mesmos orientavam a divisão do trabalho entre si. A frente do prédio já está toda arborizada. (RCNER, op. cit., p.161)

As fotos seguintes retratam habitantes do campo participando da construção do Centro Social de Comunidade de Pedrinhas, da Missão Rural de Petrolina (PE), no "dia do barro". Na primeira foto, há um grupo de mulheres carregando água para molhar o barro, enquanto na segunda, na mesma localidade, sócios do Centro Social produzem tijolos para o edifício em construção (idem, ibid.).

Fonte: RCNER, 1959, v.8, p.161.

Descrição similar refere-se à construção da sede dos centros sociais do Vale São Francisco e do Recôncavo, em Cruz das Almas (BA). Os habitantes estavam interessados em ter uma escola, foi indicada uma professora e 45 pais de alunos cotizaram-se para construírem mesas e bancos para a escola, que passou a funcionar no prédio do centro social. A comunidade foi orientada a organizar-se e a construir a sede própria a suas "próprias expensas". Em Petrolina (PE), o centro social tornou-se um símbolo, na avaliação da CNER, por ter sido "[...] construído com o sacrifício e trabalho de todos, em mutirão aos domingos e, às vezes, até em noites claras" (RCNER, 1959, v.8, p.242).

Nos episódios acima, apesar das reuniões organizativas, "com discreta orientação para a democracia", com a participação dos habitantes rurais e do uso do mutirão, merecem destaque as afirmações de que as obras eram feitas aos "domingos e, às vezes, até em noites claras". Ou seja, efetivamente os moradores trabalhavam felizes em noites de luar, carregando pedras após um dia de trabalho? Ou se fazia uso de uma mão de obra barata, sob o argumento de melhoria das condições de vida do homem por meio da educação?

Por outro lado, programas existentes em 2010 também buscam "sensibilizar a população e a comunidade escolar a darem sua contribuição para a melhoria contínua da escola pública", como o programa "Amigos da Escola: todos pela educação". Projeto da Rede Globo, implementado em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Pais e outros profissionais são convidados a se integrarem às atividades da escola, oferecendo palestras, pintando a escola, inclusive nos fins de semana. Há sérias críticas ao programa, identificado como uma ação velada do governo federal, conforme destaca Calderón (2007), de que a função docente realizada por uma pessoa bem-intencionada, sem preparação específica, não assegura educação de qualidade; que os cidadãos assumem as funções do Estado, com redução de investimento estatal na educação; e ainda, quanto à forma e os papéis da atuação dos participantes do projeto.

Ou seja, nos dois projetos, a população é chamada a doar coisas e trabalhos gratuitos, tanto nas "noites de luar" como nas "noites com luz elétrica", sem interferirem, contudo, nas políticas educacionais do Estado. É claro que deve haver participação e envolvimento da comunidade com a escola e a educação, mas não somente para atender efeitos de demonstração, como fazia a Campanha, ou de marketing, como no atual projeto.

As missões rurais promoveram diferentes atividades nos centros sociais de comunidades, como a "festa do casamento", em Apodi (RN), em virtude de inúmeras uniões ilegais e organizou a bandinha rítmica infantil; construções de cacimbões, para irrigação, campanha do filtro doméstico e iodação da água. Em Sapiranga (RS), ocorreu a "campanha do registro civil", com registro de 120 pessoas e 16 casamentos no civil e os encaminhados pela missão seriam isentos de taxas (BMI, 1959, n.23, p.10).

Em Petrolina (PE), várias campanhas foram promovidas, tais como: plantação do coqueiro-anão em domicílio, arborização das ruas, hortas caseiras, registro civil, em virtude da grande quantidade de crianças sem registro (RCNER, 1959, v.8, p.133).

É difícil não reconhecer, apesar de seus pressupostos conservadores, a contribuição da CNER, naquela época, para o desenvolvimento de aspectos da cidadania civil entre os camponeses, ao promover campanhas de casamento e de registro civil, sobretudo com o lançamento, pelo governo federal, da Campanha Nacional pela Certidão de Nascimento 2009/2010. As prioridades continuam sendo as regiões Norte e Nordeste, onde no Piauí 33,7% das crianças com mais de 15 meses não são registradas, enquanto em Roraima (RR) são 22,55% (Brasil, 2009).

Os centros sociais contaram com importante participação de padres em diferentes comunidades do estado do Rio Grande do Norte, tais como: padre Leôncio, em Nossa Senhora da Conceição; padre Soveral e Dom Bosco, nos centros de Nossa Senhora de Fátima, Ponta Negra, Pirangi, Nova Cruz, Santa Cruz, Cachoeira do Sapo, Potengui, Pirangi do Norte, Itaretama, Pedro Velho, São Rafael, Touros, Ares, Serra Caiada e Porto (RCNER, 1958, v.6, p.160-70).

Em 1956, a CNER estava presente em sete estados, totalizando 45 centros sociais de comunidade, dos quais, 16 estavam localizados no Rio Grande do Norte, com atividades definidas a partir das necessidades da comunidade. Para a Campanha, não competia ao orientador dos centros sociais

> formular programas de atuação, mas estes deveriam partir das determinações da comunidade com a assistência discreta do orientador; [...] se as decisões fossem colocadas de cima para baixo, dentro da comunidade ao sabor e ao arbítrio dos técnicos ou patrocinadores, o Centro Social de Comunidade desabaria. (RCNER, 1956, v.3, p.140)

Enfatizava, ainda, a existência de "[...] dificuldades relacionadas à 'ignorância' e ao 'individualismo', características bem acentuadas do nosso rurícola" (RCNER, 1958, v.6, p.32). A par dessas dificuldades, a CNER reiterava ser importante desenvolver a autonomia no campo, o que pode ser visto como formas favorecedoras da criação e ampliação de espaços sociais e políticos pelos próprios camponeses, embora acompanhada da "assistência discreta do orientador". É difícil avaliar o quanto essa assistência discreta era ou não inibidora de atuações mais livres e criativas da própria comunidade.

Em diversos momentos, percebe-se a influência do pensamento positivista nos trabalhos da CNER, em como trabalhar com a questão da cultura e tornar os habitantes rurais mais permeáveis aos ensinamentos, em que se coloca em contraposição atraso e progresso, associada à crença de que o conceito de evolução encerra a lei fundamental da história, capaz de se redimir a "ignorância" por meio de "estágios mais avançados de cultura", conforme pressupostos comteanos (Comte, 1934).

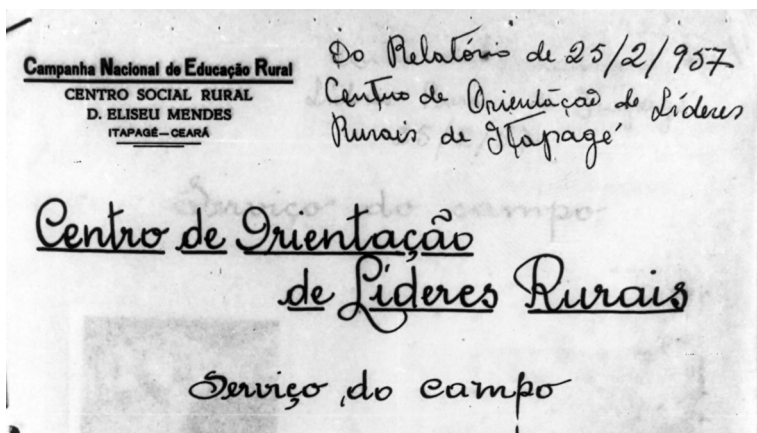
Para consolidar a formação do quadro técnico da Campanha, em 7/12/1956 foi fundado o Centro Regional de Educação de Base (CREB), em Colatina (ES), o primeiro no Brasil (RCNER, op. cit., p.108). No CREB, eram desenvolvidas atividades de extensão educativa cultural, cursos de habilitação para professores rurais, núcleo de orientação para líderes rurais, núcleo cooperativo de treinamento

agrícola e cursos para educadores de base (BMI, 1960, n.28, p.4-5). Foram instalados, ainda, os seguintes centros de treinamento:

Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais – responsáveis pela formação de professores rurais, em regime de internato por dois meses, nos princípios da educação de base. Em 1960, desenvolveu-se 16 cursos para professoras, perfazendo o total de 472 participantes (BMI, 1960, n.36). A foto a seguir ilustra professoras saindo do Centro Rural de Educação de Base, ao término de um dos cursos de formação para professores.

Fonte: Relatório das atividades da CNER na Arquidiocese de Fortaleza. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954 (microfilme).

Centros de Orientação de Líderes Locais – voltados para a juventude masculina e feminina, com aproveitamento de líderes comunitários para a irradiação dos trabalhos das missões rurais e dos centros sociais de comunidade, com a intenção de "[...] levantar o padrão de vida das populações" (RCNER, 1954, v.1, p.19). A formação dos líderes durava entre quatro e seis meses, em regime de internato, com participantes indicados, com o seguinte perfil: "[...] boa formação familiar; nível mais ou menos correspondente ao 4º ano

primário; certa influência sobre seu grupo; desejo de se aperfeiçoar e trabalhar depois pelo aperfeiçoamento dos outros e pela elevação de seu meio" (idem, p.4). A Campanha valia-se de recursos do sociograma, associado ao efeito de demonstração, como recurso técnico e didático para descobrir pessoas com liderança, mais receptíveis aos ensinamentos e técnicas modernas (RCNER, 1956, v.3, p.116-25). O efeito de demonstração é em fenômeno de interdependência de um sujeito em relação ao outro, no que respeita ao consumo. Para Garcia (1977, p.25), "[...] a demonstração de um estilo de vida considerado superior suscitará, como 'efeito', o desejo de idênticas 'fruições' [...]", na medida em que o modelo a ser seguido seja valorizado como positivo. Abaixo, uma demonstração da folha de rosto da Pasta de Serviço de Campo organizada por cada Centro de Treinamento; na foto, a pasta do Centro de Orientação de Líderes Rurais, do Centro Social coordenado pelo bispo D. Eliseu Mendes.

Campanha Nacional de Educação Rural
CENTRO SOCIAL RURAL
D. ELISEU MENDES
ITAPAGÉ—CEARÁ

Do Relatório de 25/2/957
Centro de Orientação de Líderes
Rurais de Itapagé

Centro de Orientação
de Líderes Rurais

Serviço do campo

Fonte: Relatório das atividades da CNER na Arquidiocese de Fortaleza. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954 (microfilme).

Centros de Treinamento de Cooperativismo de Jovens Locais – responsáveis pela educação de jovens para o cooperativismo, incutindo-lhes amor à terra e interesse em se fixarem na zona rural, preferindo aqueles habituados à vida do campo e "[...] ainda não

contaminados pelas influências negativas dos grandes centros" (RCNER, 1954, v.1, p.17). O centro treinava para a melhoria dos processos agrícolas regionais por meio de projetos como cultivo de tomate, milho, feijão, batatas, criação de galinhas, engorda de porcos e práticas de mecanização da agricultura, conforme demonstra a foto abaixo.

Fonte: Relatório das atividades da CNER na Arquidiocese de Fortaleza. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954 (microfilme).

Em abril de 1958, por meio do Decreto nº 1367, criou-se a Escola Primária Rural de Aplicação de Métodos, em Colatina (ES), para formar professoras e realizar complementação pedagógica das professoras/alunas do Centro Regional de Educação de Base, por meio de estágios no ensino primário (RCNER, 1961/1962, v.10, p.13-6). Nessa escola, funcionava o curso Supletivo Noturno para alfabetização de adultos.

Às vezes, a CNER instalava mais de uma modalidade de trabalho no centro social de comunidade, conforme as necessidades dos habitantes e do apoio das autoridades locais que, em parte, dependia o sucesso dos trabalhos. Uma vez um fazendeiro interrompeu os trabalhos da Campanha por acreditar que suas terras seriam tomadas. Boatos e desconfianças de fazendeiros e relatos de moradores, como ocorrido em Bonfim (BA). A Missão Rural relata que, durante

a apresentação de um exemplar da revista da Campanha, um sócio afirmou que "[...] há muito precisamos de um documento como este [Revista da CNER] para mostrar à minha gente que o serviço realmente é do Governo e bom serviço, não comunista" (RCNER, 1956, v.4, p.39). Situação similar aconteceu com essa mesma equipe, em Varzinha (BA), em que fatos alheios à vontade da equipe interromperam os trabalhos por causa das más condições das estradas pioradas pelas chuvas e porque

> indivíduos invejosos (neste caso um charlatão) espalhou os boatos de que a Missão Rural era comunista, que os missioneiros tinham mau cheiro de chifre queimado, que eram hereges, etc. Muitos sócios procuravam afastar tais boatos, mas eles continuam a circular. (RCNER, 1956, v.4, p.40)

As reações ora de apoio, ora de franca hostilidade e contestação provindas de latifundiários e habitantes rurais, permitem que se visualize a crise social e o clima de guerra ideológico vivido naqueles anos, especialmente nas regiões com maior conflito pela terra. A CNER, muitas vezes, encontrava dificuldades em convencer fazendeiros e camponeses de que não se tratava de "trabalho comunista", devendo apresentar a um só tempo resultado prático e efeitos de propaganda. Havia aqueles que apoiavam e ofereciam recursos materiais e outros a rejeitavam. Talvez, para além da desconfiança é possível que o trabalho educativo da Campanha representasse uma ameaça ao coronelismo, que, historicamente, marcou as relações entre fazendeiros e trabalhadores do campo.

Discordâncias teórico-práticas emergiam no bojo dos trabalhos que expressam concepções e práticas diferentes decorrentes das representações e valores dos próprios integrantes da Campanha. De acordo com orientações advindas da sociologia americana, o médico devia aconselhar e educar as populações rurais para a formação de hábitos de higiene e divulgar conhecimentos de educação sanitária e não devia prestar assistência médica, tida como assistencialismo (BMI, 1960, n.25, p.5-7). As colocações do médico Carlos Alberto

Ribeiro de Melo, do Vale Mearim (MA), expressam dificuldades em atender a estas orientações. Ao participar do 1º Seminário de Técnicos de Missão Rural, o médico afirma, que "[...] em certas áreas, somos obrigados a prestar socorro e dar orientação quanto ao tratamento, embora se procure, sempre que existam condições para tal, encaminhar os doentes ao médico da região ou ao órgão de assistência mais próximo" (idem, ibid.).

Luiz Rogério, Executor da Campanha na Bahia, alerta que cabe ao médico "[...] saber até onde deve atender os doentes para educar a comunidade, e quando deve parar, para não fazer a assistência médica tipo assistencialista" (idem, ibid.). Tais críticas são aprofundadas por Maximiro Nogueira, chefe do Setor de Treinamento da CNER. Ao participar do *Seminário Nacional sobre Ciências Sociais e o Desenvolvimento de Comunidades Rurais no Brasil*, no Rio de Janeiro, no período de 5 a 8 de julho de 1960, promovido pelo Serviço Social Rural, em colaboração com a Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil, Nogueira avalia os trabalhos da Campanha e sua relação com as ciências sociais. Para ele,

> a ciência social deve ser explicada como ciência e não como dogma imutável. Na CNER, cometeram-se enganos por falta dessa flexibilidade científica. Éramos treinados exclusivamente como educadores e não podíamos dar assistência prática, que constituiria "assistencialismo" e "paternalismo". No Ceará, uma médica da Missão Rural só cuidava de ensinamentos de educação sanitária, em uma região desprovida de recursos assistenciais. As pessoas desejavam ser examinadas, mas, em virtude da orientação da CNER, que era inflexível, a médica não dava consultas. Transmitia conselhos de higiene e as pessoas faziam o contrário do que ela ensinava, propositadamente, como protesto por não serem atendidas. Expliquei-lhe que deveria agir de outro modo: dar consultas às pessoas e, também, instruções higiênicas. É necessário que a teoria seja ligada à prática e a prática à teoria. Daí a necessidade dos professores encarregados das ciências sociais percorrerem o meio rural brasileiro, que varia de região a região. (Seminário Nacional Sobre Ciências Sociais e o Desenvolvimento de Comunidades Rurais no Brasil, 1960, p.205)

Nogueira prossegue, salientando que

> o Centro de Treinamento deve pesquisar permanentemente e reorientar-se pelas modificações havidas, procurando identificar quais e até que ponto foi devido à ação dos técnicos [...] a CNER errou, inicialmente, ao transportar mecanicamente – a Sociologia Americana à realidade rural brasileira. Os Estados Unidos estão numa etapa mais elevada em seu desenvolvimento socioeconômico, em relação ao Brasil, que se encontra numa fase pré-capitalista, com seu problema rural por resolver. (Seminário Nacional Sobre Ciências Sociais e o Desenvolvimento de Comunidades Rurais no Brasil, 1960, p.206)

Vale a pena ressaltar o quão criativo seria se a CNER tivesse ampliado discussões sobre o referencial teórico do programa no interior da realidade com a qual trabalhava. Por fim, é relevante destacar a reação dos habitantes do campo em relação ao atendimento médico-sanitário transmitido no Ceará, ao descumprirem as orientações. À primeira vista, a reação da população opondo-se aos ensinamentos sanitários parece exteriorização de atraso. Contudo, o próprio médico percebia que essa atitude refletia, antes de tudo, o protesto contra o trabalho da Campanha, que não atendia às necessidades e expectativas da população, e sim aos pressupostos do programa. O fato exemplifica a singularidade dos camponeses, de como, a partir de sua própria percepção e prática, exercitavam a autonomia cidadã, ao contrariarem ensinamentos e orientações que não respondiam a suas necessidades.

Por fim, para melhor dimensionar a estrutura e alcance da CNER, apresenta-se – a partir de levantamento documental realizado –, a relação de suas instalações, por estado, em 1954.

Estado de Alagoas

– *Missões Rurais* em Palmeira dos Índios, atuando nas comunidades de: Cacimbinhas, Colônia, Igaci, Canafístula e Palmeira dos Índios.

– *Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais* em Palmeira dos Índios.
– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Palmeira dos Índios, Santana do Ipanema e Arapiraca.

Estado da Bahia
– *Missões Rurais* em Cruz das Almas, atuando nas comunidades de Araçá, Santa Terezinha, Sapucaia, Pau Mulatinho, Taboleiro da Vitória, Aldeia, Chapada, Poções, Cadete, Três Bocas, Tuá, Velame, Bebe Água, Tapera, Embira; em Feira de Santana, atuando nas comunidades de Pé de Serra, Sobradinho, Boa Vista, Gameleira, Olhos D'água, Maria Quitéria, Matinho e Pacatá; em Serrinha, atuando nas comunidades de Retiro, Chapada, Bela Vista e Tanque Grande.
– *Missões em instalação*: Jequié e Ipiau, Barreiros e Angical, Seabra, Senhor do Bonfim.
– *Centros de Treinamento de Educadores de Base* em Cruz das Almas.
– *Centros de Orientação de Líderes Locais* em Barra.
– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Cruz das Almas, Feira de Santana e Serrinha.

Estado do Ceará
– *Missões Rurais* em Itabajé e Baturité, atuando nas comunidades de Santa Luzia, Cruz, Soledade, Itapagé, Uruburetama, Pacoti, Guaramiranga, Apuiarés, Itapipoca; em Sobral, atuando nas comunidades de Monte Castelo, Pedrinha, Cidão, Coração de Jesus, Patrocínio, Estação, Fortaleza, Saúde.
– *Centros Sociais de Comunidade* em Caucaia, Itapagé, Apuiarés, Itapioca, Capuan e em Sobral, localizados nas comunidades de Ubajara, Taperuaba, Santana do Acaraú, Ibiapina, Coreau e Meruoca.
– *Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais* em Messejana.

– *Centros de Orientação de Líderes Locais* em Messejana, Sobral e Fortaleza, com dez Centros localizados nos subúrbios, em colaboração com a Prefeitura Municipal.
– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Pacoti, Guaramiranga, Apuiarés, Itapagé e Itapipoca.

Estado do Espírito Santo
– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Santa Tereza.
– *Escola Primária Rural de Aplicação de Métodos*, em Colatina.
– *Curso Noturno de Alfabetização de Adultos*, em Colatina.
– *Centro Regional de Educação de Base*, em Colatina.

Estado do Maranhão
– *Missões Rurais* no Município de Bacabal.
– *Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais* em Coroatá.

Estado de Minas Gerais
– *Missões Rurais* em Varginha, atuando nas comunidades de Anta, Vargem Grande, Mata da Onça, Rimanso, Bela Vista, Pedra Negra; em Januária, atuando nas comunidades de Inópolis, São José do Patrocínio.
– *Missão em instalação*: São João Del Rei.
– *Centros de Treinamento de Educadores de Base* em Pará de Minas, na Fazenda Florestal.
– *Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais* em Betim, Diamantina, Pará de Minas, Viçosa, Pirapora e Teófilo Otoni (estes Centros foram organizados pela Secretaria da Educação de Minas e recebem a colaboração da CNER).
– *Centros de Treinamento de Cooperativismo de Jovens Locais* em Pará de Minas, na Fazenda Florestal e Esmeraldas.

Estado da Paraíba

– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Areia, Campina Grande, Iratí, Malé e Joaquim Távora.

Estado do Paraná

– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Jacarezinho.

Estado de Pernambuco

– *Centros Sociais de Comunidade* em Petrolina e Barreiros.

Estado do Rio de Janeiro

– *Missões Rurais* em Paraíba do Sul, atuando nas comunidades de Inconfidência, Queima-Sangue, Cavaru, Werneck; em São José do Rio Preto, atuando nas comunidades de: Santa Cruz, Valverde, Boa Vista, Contendas, Jaguará, Córrego Sujo, Tristão Câmara, Posu, Parada Moreli.
– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Petrópolis, Paraíba do Sul.

Estado do Rio Grande do Norte

– *Missões Rurais* em Nísia Floresta, atuando nas comunidades de Pirangi, Alcaçuz.
– *Centros Sociais de Comunidade* em São Paulo do Potengi, Riachuelo, Cachoeirinha do Sapo, Potengi, São Pedro, Ponta Negra, Pirangi do Norte, Itaretama, Pedro Velho, São Rafael, Santana de Mattos, Touros, São José do Mipibu, Canguaretama, São Tomé, Nova Cruz, Vitória de Santo Antão; Sub-centros em Lages Pintada e Campo Redondo (há, ainda, 14 Centros em organização, em diversos municípios).
– *Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais* em Natal, com um Centro na Fazenda Ponta Negra.

– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Nazaré da Mata, Vitória de Santo Antão, Caruaru, Garanhuns, Nísia Floresta e São Paulo do Potengi.

Estado do Rio Grande do Sul

– *Missões Rurais* em Osório, atuando nas comunidades de Morro Azul, Maquiné, Costa, Aguapé, Encruzilhada, Marquês de Herval.
– *Missões em instalação*: Torres, abrangendo quatro distritos; Santo Antônio, abrangendo sete distritos; Gravataí, abrangendo três distritos; Viamão, abrangendo dois distritos.
– *Centros de Treinamento de Educadores de Base* em Osório, em fase de instalação.
– *Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais* em Osório.
– *Centros de Treinamento de Cooperativismo de Jovens Locais* em Santa Maria.
– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Osório e toda a fronteira Oeste do estado do Rio Grande do Sul.

Estado de Santa Catarina

– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em São Joaquim.

Estado de São Paulo

– *Missões Rurais* em Pinhal, atuando nas comunidades de Jaquaribe, Santa Luzia, Fazenda da Glória, Parque Municipal, Santa Maria, Areia Branca.
– *Missões em instalação*: em Birigui, atuando em toda a zona rural do município.
– *Centros Sociais de Comunidade* em Jaraguá (em organização) e no Litoral Paulista, em Tupiniquins, Jaraçatiá, Miracatu, Juquiá,

Apiaí, Morro Agudo, Barra do Chapéu, Iporanga, Ribeira, Ana Dias, Maranduba, Peruíbe, Biguá, Sete Barras, Itupamirim, Musácea e Três Irmãos.

– *Centros de Treinamento de Educadores de Base* em Pinhal.
– *Centros de Treinamento de Cooperativismo de Jovens Locais* em Avaré e Ilhabela.
– *Centros de Orientação de Líderes Locais* em Santos, na preparação de jovens litorâneos procedentes de todos os municípios do Litoral Paulista.
– *Pesquisas e Estudos Específicos para levantamento dos Municípios e para constatação do resultado das técnicas aplicadas* em Pinhal (RCNER, v.1, p.15-20, 1954).

Com a finalidade de se avaliar o quanto a CNER cresceu durante sua existência, foi realizada uma comparação entre as modalidades de trabalhos existentes em 1954, acima discriminadas e as arroladas pelo programa em 1962.

Modalidades de Trabalho	**1954**	**1962**
Missões Rurais	13	17
Centros Sociais de Comunidade	25	73
Centro Regional de Educação de Base	01	01
Centros Cooperativos Agrícolas	04	09
Centros de Orientação de Líderes	15	04
Centros de Treinamento de Professores e Auxiliares Rurais	11	04
Centros de Treinamento de Educadores de Base	04	04

Fonte: Dados extraídos da *Revista da CNER* (1954, v.1, p.15-20) e do *Boletim Mensal Informativo* (1962, n.48, p.10).

O quadro acima indica que a CNER cresceu quantitativamente ampliando as modalidades de trabalho. Os Centros Sociais de Comunidade passaram de 42 unidades em 1954, para 73 em 1962. Isso se justifica pelo fato de representarem a base de sustentação dos trabalhos do programa e organizarem diferentes estratégias de trabalho para o campo. Dos 42 centros sociais de comunidade exis-

tentes em 1954, 17 estavam no estado do Rio Grande do Norte, e mais 14 encontravam-se em fase de organização. A concentração de trabalhos nesse estado indica que a CNER priorizou atuar em áreas com conflitos pela posse da terra conforme evidenciam os registros.

Em 1954, dentre os 15 centros de orientação de líderes, 10 localizavam-se no Ceará e, em 1962, eram somente 4. Isso decorre, provavelmente, do rompimento de convênios realizados entre as prefeituras e o programa.

Os Centros Cooperativos Agrícolas cresceram vertiginosamente, e o Centro Cooperativo de Taquara (RS) serviu de modelo aos demais. Em 1962, a Campanha projetava crescimento, embora com dificuldades financeiras, atraso na liberação dos recursos, que implicaram a redução de quadros, indicativos de que o programa estava chegando ao fim, o que ocorreu em 1963, juntamente com as demais campanhas. Enfim, a leitura e a análise da documentação, em especial dos Boletins que descrevem o cotidiano dos trabalhos, indicam que a Campanha tinha uma estrutura complexa, com muitos técnicos e realidades distintas, fatores que a levavam muitas vezes a práticas diferenciadas.

3
Pressupostos filosóficos e ideológicos da política: parceria com a Igreja

O papel das escolas de serviço social

Do ponto de vista ideológico, a CNER não se constituiu a partir de um sentido unívoco, mas se fundamentou em diferentes correntes filosóficas ideológicas. Nessa diversidade, foi fortemente influenciada pelo neotomismo,[1] filosofia expressa por São Tomás de Aquino, no século XIII, amplamente difundida pela Igreja Católica e por intelectuais católicos, nos anos 50. Essa matriz de pensamento deu suporte à estruturação filosófica da CNER, aliada ao funcionalismo, que teve grande penetração no Brasil. O neotomismo difundido pela Igreja Católica influenciou fortemente a formação dos assistentes sociais, pautando-se nos princípios da "dignidade da pessoa humana,

---

1 Jacques Maritain, filósofo cristão do século XX, retomou a filosofia de São Tomás, influenciando o mundo e o Brasil com suas ideias filosóficas, políticas e sociais. Propôs o *humanismo integral*, questionou o papel dos cristãos para suscitar a força cultural e temporal de inspiração cristã, para agir na história e ajudar os homens. Pela educação das pessoas, dar-se-ia "a conquista da sua dignidade e da liberdade interior: pessoas livres (pelo conhecimento, pela vontade e pelo amor) reunir-se-iam em torno do bem comum, humanizar-se-iam contribuindo para a humanização e libertação do próximo". No Brasil, foram os maritainistas que difundiram as ideias do Pe. Lebret. (Paiva, 1980, p.57).

do bem comum", entre outros (Aguiar, 1985, p.39). A influência do serviço social ocorreu de duas formas: pela difusão do neotomismo, fundamentado nos princípios da "dignidade da pessoa humana" e do "bem comum", em que o "membro do grupo é fator de mudança"; e pelos trabalhos práticos dos assistentes sociais orientados pelo funcionalismo que objetivava promover o "reajustamento" e a "integração" dos "desajustados" por meio do Serviço Social de Grupo e da Organização de Comunidade. Seguindo a tendência do Serviço Social e do referencial da Igreja Católica, naquele momento, é possível dizer que a CNER fundamentou-se tecnicamente no funcionalismo e filosoficamente no neotomismo.

A Igreja Católica fundou várias faculdades nas décadas de 1930 e 1940, com a meta de reformar a sociedade numa perspectiva cristã. As primeiras escolas de serviço social no Brasil pautaram-se nessas premissas, na medida em que a questão social era preocupação assumida pela Igreja na luta contra o liberalismo e o comunismo (Aguiar, 1985, p.28). Tanto a fundação da Escola de Serviço Social de São Paulo (1936) quanto a do Rio de Janeiro (1937) surgiram para formar ideologicamente os quadros da Igreja, especialmente dos militantes da Ação Católica.

A formação dos assistentes sociais fundamentou-se na filosofia tomista que defendia a "democracia orgânica" e "comunitário-personalista". A sociedade deveria organizar-se em torno da comunidade, que resultaria em progresso técnico e industrial, orientada por uma ética da pessoa e do amor, culminando na cristianização das classes dominantes, na conquista das massas e na conscientização dos trabalhadores. Maritain, um dos principais filósofos cristãos do século XX, esclarece que, diferentemente da herança marxista, para o cristão, esta consciência não se confunde com aquisição de uma consciência de classe, sendo, esta sim, a consciência da dignidade humana e da dignidade de quem trabalha (Paiva, 1980, p.45).

Na CNER o neotomismo foi difundido por meio de trabalhos da assistente social Aylda Faria da Silva Pereira, formada pela Escola de Serviço Social de São Paulo e membro da equipe da Experiência de Itaperuna. A filosofia neotomista aliada ao funcionalismo é explicita-

da em seu livro *Escola de Serviço Social*, publicado em 1944, no qual reafirma que a formação dos assistentes sociais deveria orientar-se para o combate dos "desajustados", objetivando a "integração", a partir da conservação dos princípios e do espírito orientador do serviço social, fundamentado na doutrina social cristã que visa estabelecer na sociedade uma ordem baseada na Justiça, inspirada pela Caridade (Pereira, 1944, p.81). O neotomismo e o funcionalismo coexistiram nesse período, aliados ao pensamento norte-americano de técnicas de serviço social de grupo, organização de comunidade e desenvolvimento de comunidade, que darão suporte aos trabalhos da CNER.

A ênfase na comunidade, no grupo e no indivíduo, que caracteriza o personalismo e o solidarismo presentes em Maritain, entrelaça-se com o pensamento de Lebret, que encontrou grande eco na década de 1950, ao buscar formas de superar o dilema capitalismo/socialismo pela solidariedade e humanização das relações entre indivíduos e classes sociais. Lebret defendia a associação entre capital, trabalho e governo, com vistas a um "fim comum", ao "bem comum", necessários à "harmonia entre ambos para a ordem social" (Lebret, 1961, cap.9-10). Tais ideias causaram impacto ao buscar resposta cristã para o problema que mobilizava a sociedade da época: o desenvolvimento.

O papel de padre Lebret

A defesa do "bem comum" e da "solidariedade" buscadas por Lebret apoiava-se numa perspectiva personalista e abstrata, diferentemente da forma como são concebidos quando se pensam os fundamentos para a democracia. Para uma cidadania democrática, a solidariedade, juntamente com a liberdade e a igualdade, correspondem à exigência de participação na vida pública, visando ao bem comum (Benevides, 1996, p.3). A conquista desses valores pressupõe o acesso à educação, condição primeira, que iguala a todos os cidadãos em relação ao saber, tornando-os potencialmente aptos a participarem da vida pública. O estabelecimento da solidariedade na

busca do bem comum deve, portanto, garantir educação para todos, para que os indivíduos não se limitem ao conhecimento de direitos e deveres, mas que lhes assegure também sua posição de governantes potenciais (Canivez, 1991, p.31).

Para Lebret, entretanto, o acesso ao "bem comum" se dá pelo esforço individual ou dos grupos e comunidades, para atingir uma nova civilização. Nessa lógica, a conquista da cidadania civil se dá pela criação ou melhoria de equipamentos coletivos e das instituições jurídicas, resguardado aos grupos o usufruto dos benefícios e não aos cidadãos. Nessas condições, a promoção do bem comum está na capacidade de as elites prepararem o caminho para a solidariedade universal, cabendo aos dirigentes dos setores econômico, político e cultural indicarem a forma de coordenar, com inteligência e competência, os esforços pessoais e dos grupos para harmonizá-lo.

Preocupado em desenvolver a civilização e a solidariedade no meio rural, Lebret dedica um capítulo ao movimento rural no livro *Manifesto por uma Civilização Solidária* (1961), com o propósito de estimular as elites para a preparação da solidariedade universal e civilização de economia humana. O movimento rural é visto como importante para que valores ligados à atividade rural assumam novas dimensões, ajustando-se às novas técnicas e aos novos modos de vida. Assim, Lebret considera indispensável a elaboração de nova pedagogia capaz de refletir sobre a instauração de uma nova cultura rural, dando ao homem do campo a possibilidade de vivificar as pequenas comunidades territoriais, assegurando-lhe desenvolvimento integral e harmonizado (Lebret, 1959/1961, p.ix).

Nos anos pós-guerra, em decorrência da correlação de forças entre os Estados Unidos e a União Soviética, levando à chamada Guerra Fria, a ONU e a Unesco propuseram estratégias educacionais, de caráter internacional, no combate ao atraso dos povos, tidos como mais susceptíveis ao comunismo. Esses dois organismos entendiam que, se a guerra inicia na mente dos homens, deve, igualmente, ser combatida nesse território. Logo, a educação é colocada como alternativa para ampliar e mudar a mentalidade dos povos, uma vez que o desencadeamento das guerras era atribuído à "ignorân-

cia mútua dos povos", levando-os aos confrontos (Huxley, 1976, p.14). O desequilíbrio social e político, desencadeador de guerras, deveria ser combatido no plano individual, das mentalidades, pela educação.

No Brasil, com o fim do Estado Novo, aliado ao clima de redemocratização, os dirigentes educacionais passam a refletir sobre a criação desses organismos internacionais e a avaliar a adoção de suas proposições educacionais. O desenlace dessas reflexões resultou em pressupostos, nos quais o aspecto social da educação volta-se para os indivíduos, os grupos e as comunidades, a fim de mudar a mentalidade e a personalidade. Esse conjunto de ideias teve boa aceitação e difusão pelos dirigentes da educação no Brasil, que representou o aprimoramento do ideário da Escola Nova, na década de 1950. Essas concepções coexistiram com o "personalismo" e o "solidarismo" presentes em Maritain, acrescidas às ideias de Lebret, que buscavam a "solidariedade" e a "humanização" das relações.

A CNER foi fortemente marcada por esse conjunto de concepções vindas da Igreja Católica e de seu primeiro coordenador José Arthur Rios, simpatizante de Maritain e Lebret. Absorveu, ainda, os trabalhos desenvolvidos no meio rural, no estado do Rio Grande do Norte, pelo bispo Dom Eugênio Salles, expressiva liderança da Igreja Católica, pautado na formação de líderes locais. Em 1950, durante a *1ª Semana Ruralista,* realizada em Minas Gerais, promovida pela Ação Católica, essa estratégia foi definida como forma eficiente na educação. D. Eugênio Salles trabalhou na promoção da reforma agrária com vistas à "recuperação humana e cristã do trabalhador rural" (Camargo, 1984, p.146), atuou na organização de "sindicatos cristãos", em Natal (Andrade, 1986, p.72) e trabalhou como Executor de Projetos na CNER, desde 1952.

Em 1957, todos os cargos de Executores de Projetos nas regiões Norte e Nordeste eram ocupados por bispos. A formação de líderes locais recomendada pela Igreja e incorporada pela CNER, em seus Centros de Treinamento para líderes rurais, apoiou-se nos princípios teóricos de Lebret, que via nesse trabalho a possibilidade de desenvolver a "solidariedade rural" (Lebret, 1959/1961, p.72).

Rios (1994) afirma ter participado e difundido a "corrente doutrinária de Lebret aliada às ciências sociais", nos cursos ministrados para formação de técnicos da CNER (informação verbal).[2] Da influência desse pensador, aliada ao contexto político, econômico e cultural da época, decorreu a opção pela Educação de Base e Desenvolvimento de Comunidade. A ONU e a Unesco propuseram essas estratégias educacionais como forma de construir a solidariedade universal, evitar a expansão do comunismo, especialmente entre os países subdesenvolvidos.

Para Lebret, a construção da "humanidade fraternal" deve partir das elites por ocuparem "posição de vanguarda". Lebret destaca, ainda, que o feudalismo e as práticas paternalistas entre os proprietários rurais obstaculizam o desenvolvimento do meio rural e dificultam "o aprendizado da democracia política". Porém, não devem conduzir ao desânimo, pois "[...] a ação de grupos esclarecidos poderá apressar a evolução para essas formas desejáveis de governo, auxiliada por fórmulas modernas de promoção humana, como a educação de base e as experiências de desenvolvimento de comunidade de base" (Lebret, 1959/1961, p.83).

As semelhanças entre o pensamento de Lebret e as estratégias de atuação da CNER, propostas por Rios, são evidentes. Ao apontar as dificuldades para o desenvolvimento das atividades educativas no campo, Rios as atribui ao baixo nível de vida e de cultura do homem do campo e reforça os trabalhos dos líderes como "fermento social", no combate a essa resistência. "Todo problema da educação de base consiste na criação de uma cadeia de inúmeros elos que, partindo da cúpula, da elite, assegure uma corrente contínua de comunicação até a base, que é a massa" (Rios, 1956, p.304-5).

A presença do pensamento de Lebret não marcou somente a estruturação inicial do programa, ao completar sete anos de existência a CNER publicou um poema de Lebret na página de rosto do *Boletim Mensal Informativo*, em 1958, intitulado "Seguir o seu Caminho",

---

2 Informação fornecida por José Arthur Rios em entrevista pessoal, em São Paulo (SP), 4 maio 1994.

o qual trata das dificuldades e restrições encontradas nos grupos, ao se propor mudanças (BMI, 1958, n.4, p.1-2).

Em 1960, a CNER manifestou descontentamento em relação aos procedimentos diferenciados nas equipes de missões rurais para implantação de novos trabalhos e elaborou um roteiro unificador de diretrizes teóricas baseado no livro *Problemas de civilização*: economia e humanismo, de Lebret (1954), para atender aos interesses de orientação e doutrinação nos cursos de educação de base (RCNER, 1960, v.9, p.7-8). Nesse roteiro, os pressupostos funcionalistas presentes em Lebret são visíveis, ao se particularizar e classificar a realidade social. Dessa forma, o nível de organização doméstica é qualificado em: "falta de espírito de organização", "falta de disposição e capacidade", "ausência de conhecimentos de puericultura" e pela busca de "prática de consultas a curandeiros" (RCNER, 1960, v.9, p.12-3).

Como expressão da homogeneidade das ideias dominantes naquele momento, foram produzidas obras que subsidiaram os trabalhos de Educação de Base, o Serviço Social e também a CNER. Segundo Ammann (1987, p.37), José Arthur Rios é um dos intelectuais a expressar o pensamento hegemônico ao publicar, em 1954, o livro *Educação dos grupos*. Nessa obra, o funcionalismo está fundamentado em autores da sociologia americana como Talcott Parsons, em que se defende a noção de *integração* para embasar a tipologia de comunidade, dividida em três ordens: *imatura*, *integrada* e *desintegrada*.

A comunidade integrada, modelo ideal, prima pela cooperação com alto grau de sociabilidade e civismo, sistemas avançados de agricultura e indústria, elevados padrões de vida e educação, grupo familiar forte, coexistência pacífica das religiões e das classes sociais. Não haveria distinção social entre proprietários e empregados, grande estabilidade social, poucos problemas sociais, crime, prostituição, miséria e êxodo. As agências de serviços sociais trabalham coordenadas e eficientemente nos focos de possíveis problemas, colaborando estritamente com as autoridades em sua solução. A liderança se acha bastante disseminada, não monopolizada por grupos ou classes. A participação política é intensa; não há preconceitos contra o trabalho manual, altos índices culturais artísticos, a recreação sadia, o equilí-

brio social e espiritual explicam a ausência de tensões, conflitos ou frustrações (Rios, 1954/1987, p.119-21).

A noção funcionalista de "comunidade imatura" ou "atrasada" permitiria a intervenção ampla dos técnicos na cultura do homem do campo em diferentes dimensões. Tais teorias articulavam-se à política desenvolvimentista, para responder à problemática da modernização do meio rural colocada pelo governo Kubitschek. Para a defesa do desenvolvimento e da modernização, com salvaguarda da paz social, definiram-se estratégias, como controle social pelas instituições básicas da sociedade que fornecem normas de conduta dos indivíduos, o combate a "ideologias indesejáveis", como o comunismo, e o assentamento de um consenso social legitimado nas lideranças locais (idem, ibid.). A este contexto, outras ideias e ideais se explicitaram compondo orientações políticas e práticas.

Os educadores e sua relação com a herança cultural do campo

Em 1952 ainda se destacavam as ideias dos educadores brasileiros participantes do movimento dos pioneiros, da Escola Nova, que viam necessidade de preparar o país para o desenvolvimento econômico industrial, sendo a educação tida como fundamental, para promover mudanças. Nesse contexto, esses pensadores vão criticar o ensino privado e religioso e ampliam o leque na defesa do combate às desigualdades sociais, juntando-se ao pensamento pedagógico e de práticas educacionais defendidas no período. Dessa forma, Lourenço Filho (1944, p.27) defende o caráter social da educação como forma de organizar o aspecto econômico do País, "condição de manutenção e fortalecimento da própria unidade política e moral da nação". Ao participar da *VII Conferência Geral da Unesco*, em Paris, na qualidade de presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC), órgão vinculado à Unesco, Lourenço Filho tratou do significado da Educação de Base e de sua inserção no Brasil, definindo-a como

> uma filosofia social de educação, que pretendia oferecer oportunidades para uma vida mais completa e mais feliz com melhor integração ao ambiente físico e normas de vida social, que levassem ao progresso material. Deseja-se ajudar aos homens a se ajudarem a si mesmo (jornal *O Radical*, 1952, p.6).

Em 1949, Lourenço Filho ministrou curso de orientação pedagógica aos professores dos cursos supletivos e definiu a educação de base como forma de desenvolver as capacidades de cada homem, levando-o a buscar para si o melhor ajustamento social, proporcionando-lhe uma vida mais completa e feliz, de forma a adaptar-se com mais facilidade às modificações de seu meio (Lourenço Filho, 1949, p.123).

Considerou, também, que a Educação de Base para adultos deveria promover o desenvolvimento de cada ser humano, sua expressão pessoal, a formação equilibrada da personalidade, o gozo dos bens da civilização e da cultura. Quanto aos fins sociais, a educação deveria proporcionar uma existência social mais harmônica, mais integrada, mais elevada, uma vida social marcada pela cooperação, por melhor produção, mais ordem e mais justiça (idem, p.127). Dessa forma, a educação assume a função de promover a "integração social", a "harmonia" e de "aumentar a produtividade", mas sem com isso desrespeitar a personalidade de cada ser humano, assegurando os elementos psíquicos e sociais do indivíduo. A educação deveria agir na modificação da mentalidade do educando, uma vez que, para a Unesco, era no psiquismo que se originava a opção pela paz ou pela guerra. Portanto, cabia ao professor, por meio da pedagogia renovada, modificar a mentalidade e formar a personalidade dos educandos.

O ideário da Escola Nova – fundamentado nos aspectos psicológicos, na formação individual da personalidade e das mentalidades, pela educação dos indivíduos, dos grupos e das comunidades –, esteve presente nas orientações da CNER, vindas também de Lourenço Filho, intelectual da época. No fim de 1940 e início de 1950, esse educador destacou-se pelos cargos oficiais que exerceu na área da educação e pela contínua participação em eventos nacionais e internacionais, relacionados às prioridades estabelecidas pela Unesco em relação aos países subdesenvolvidos, tais como: superação do atraso

dos povos pela educação, aumento da produtividade, educação de adultos e educação de base.

Em 1952, no período de 13 a 20 de novembro, realizou-se, em Minas Gerais, o *2º Seminário de Educação Rural*, sob coordenação de Helena Antipoff, executora de projetos da CNER. O evento contou com a participação de Anísio Teixeira e Lourenço Filho que trataram do ideário da Escola Nova. Anísio Teixeira, em 1953, proferiu palestra no curso de Administração da Fundação Getulio Vargas e, após discorrer sobre a situação crítica da educação no Brasil, apontou como boa solução a chamada educação nova, em que o aluno teria as oportunidades determinadas por sua capacidade (Teixeira, 1976, p.36-45). O ideário da Escola Nova marcou as práticas pedagógicas da CNER em função do caráter econômico e racional atribuído à educação em que se coloca cada indivíduo no devido lugar, para que suas diferenças sejam mais bem aproveitadas e adaptadas as suas funções.

Uma estratégia amplamente usada foi o "cinema educativo", por conta de seu poder e alcance na formação mental dos indivíduos, com repercussões na vida prática. Antonacci (1993, p.155) expõe que, no período de 1920-1930, "as diretrizes para a exibição de filmes, com determinações sobre o que deve e não deve ser feito antes, durante e depois das sessões, para 'o melhor' proveito dos efeitos da projeção sobre os alunos, inseriam-se nas pretensões racionalizadoras que ganhavam força no período". O uso de recursos audiovisuais também compunha um movimento que se fortalecia internacionalmente, com recursos, supervisão e treinamentos ministrados nos EUA aos técnicos da CNER, em convênio com o Ponto IV.[3]

---

3 Nos anos 50, o governo americano expandiu o Programa Truman à América do Sul, chamado Ponto IV, com o envio de técnicos para examinar as necessidades de cada país, por se considerar um "[...] auxílio mais eficiente, como meio de dar combate ao comunismo, cuja infiltração chegou, em certo momento, a preocupar seriamente os líderes democráticos" (O Ponto..., 1952, p.5). Em 1958, seis técnicos da CNER receberam treinamentos do Ponto IV em recursos audiovisuais nos Estados Unidos, na Universidade de Bloomington, Indiana. Em 1959, foram enviados ao treinamento mais dois técnicos. Nesse mesmo ano, ainda foram treinados em curso especial ministrado por técnicos do Ponto IV, no Rio de Janeiro, mais cinco técnicos. (RCNER, 1959, v.8, p.203).

Finalidades não menos diferentes atenderam o uso sistemático do cinema educativo para "[...] melhor fixação dos conhecimentos transmitidos ao maior número de pessoas, de maneira mais eficiente e no menor espaço de tempo" (BMI, 1960, n.35, p.4). Os "[...] programas educativos como os de educação de base, realizados em ambientes subdesenvolvidos, com os auxílios audiovisuais eram recursos poderosos na preparação psicológica, nas demonstrações práticas" (idem, p.3). A seguir, a foto exibe uma cena de sessão de filme educativo ao ar livre.

Fonte: Relatório das atividades da CNER na Arquidiocese de Fortaleza. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954 (microfilme).

O impacto das imagens foi amplamente usado como regenerador de costumes e difundido por seu caráter higienista. A maioria dos filmes produzidos pela Campanha apoiava-se no poder simbólico cultural expresso na história de Monteiro Lobato, o "Jeca Tatu", tido como alguém que saiu da condição de doente e pobre e tornou-se fazendeiro. O setor médico-sanitário deveria usar nas palestras filmes educativos e histórias ilustradas do Jeca Tatu e Joãozinho Barrigudinho, para despertar as comunidades (RCNER, 1958, v.6, p.21). Em convênio

com o Instituto Nacional do Cinema Educativo, a CNER produziu vários filmes como material didático, entre os quais estão: *A fossa seca; Captação de água; O preparo e a conservação de alimentos; Silo trincheira; A vida em nossas mãos*. Por meio desses filmes, a CNER pretendia mostrar às comunidades "[...] os problemas enfrentados pelas coletividades desorientadas." (RCNER, 1959, v.8, p.152, 206-7). Esta foto ilustra mulher do campo aprendendo a fazer alimentação sadia.

Fonte: *A CNER em 1953*. Alguns resultados do trabalho realizado pela Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1953, p.9.

Além dos filmes, a CNER produziu programas radiofônicos com a mesma finalidade, na região de Feira de Santana (BA), em colaboração com uma firma de automóveis. Sob o título de *A missão rural no ar*, o programa era apresentado pelos técnicos da CNER, na Rádio Cultura local (BMI, 1959, n.15, p.2).

Preocupada em melhor aproveitar todos esses recursos e oportunidades para formar os educandos, além de homogeneizar práticas pedagógicas, a CNER traduziu e publicou na Revista um artigo que orientava como agir no processo educacional. Nesse sentido, afirmava:

> todo ignorante, diante do saber, na primeira lição, é como uma jovem no primeiro baile. É a revelação de um mundo novo. A mudança sofrida tem um poder de choque; o bom educador procurará tirar o melhor proveito possível deste efeito de surpresa. Aproveitará esse traumatismo para influenciar a personalidade. (RCNER, 1956, v.3, p.164)

O caráter insinuador, perspicaz e até sedutor do educador foi citado diversas vezes no decorrer das reuniões e ao definir o perfil do educador, pela "formação talhada especialmente para essa espécie de trabalho delicado, discreto, insinuador e eminentemente catalisador dos recursos psicológicos humanos" (idem, p.140). Dessa forma, a boa aprendizagem constituiu-se em atestado de "mentalidade amadurecida", para recebimento de financiamento agrícola, quando foi firmado o Plano de Recuperação Econômica e Social dos Vales do Apodi e do Açu, no Rio Grande do Norte, coordenado pelo bispo Dom Eliseu Simões Mendes, executor de planos da CNER, em que

> os empréstimos se faziam com a simples e maravilhosa garantia do critério dos dedicados técnicos da Missão Rural acerca da mentalidade já amadurecida dos comunitários ou com possibilidade para tal, observada pela equipe através de suas múltiplas atividades educativas. (RCNER, 1956, v.4, p.56)

Essa insistência em orientar o educador a ser "esperto", agir "discretamente", com perspicácia e insinuação para influenciar a personalidade do aluno a optar pelo novo conhecimento, contraria

os princípios de uma educação para a cidadania que permite compreender e debater os problemas e as políticas pretendidas.

Por outro lado, na mesma publicação, mesmo com foco na mudança das mentalidades, se reconhece a importância das tradições culturais ao afirmar-se que a educação deve se constituir em

> processo de culturação, de "mudança" de mentalidade, que não se aplica simplesmente quando se quer ou como se quer, arbitrariamente, violentando hábitos seculares, tradições, rotinas que vem de antepassados e por isso mesmo são consideradas as melhores e mais respeitáveis, mesmo que estas, conscientemente, os estejam deixando à margem da civilização, insuflando-lhes, então, conceitos fatalistas de vida. Haja vista o estado primitivo em que se encontrava aquela população (dos Vales do Apodi e Açu), quando a Missão iniciou ali os seus trabalhos. (idem, ibid.)

Contudo, não se sabe o quanto essa sensibilidade em relação à herança e à tradição do campo se deve a convicções teóricas postas em prática pela Campanha. Essa posição parece mais ser creditada às críticas quanto à forma como se supunha que o sindicalismo de esquerda e as Ligas Camponesas abordavam os camponeses. Nesse Vale, foi desenvolvido o Plano de Recuperação do Nordeste, no fim de 1950.

Segundo visão difundida na época, sobretudo pela ONU e seus organismos, os povos mais atrasados são mais susceptíveis ao comunismo. Logo, a citação acima pode ser vista como um posicionamento da CNER de que os comunistas se aproveitavam das condições precárias e das mentalidades atrasadas da população, para insuflar-lhes as "ideologias indesejáveis".

O papel da Igreja na Campanha e as primeiras propostas para a reforma agrária

Como se vem demonstrando, uma determinada política não pode ser vista e analisada em si, por seus resultados, mas referenciada

ao contexto mais amplo das ideias, das práticas pedagógicas e da interação estabelecida com outras políticas e setores da sociedade. Dessa forma, uma política, no decorrer de percurso, vai ganhando contornos e adequações para atender às demandas, às forças sociais, aliadas a representações, valores, posições políticas de quem a desenvolve. Com isso, o desenvolvimento e os resultados esperados nem sempre coincidem com as proposições iniciais da política proposta.

A escolha das localidades de atuação da Campanha era considerada tarefa difícil por causa das orientações existentes e às pressões locais de políticos, de fazendeiros e da sociedade de pecuaristas, porque os valorizaria perante o eleitorado. O quadro político nacional e internacional da época voltava-se para os movimentos sociais do campo e buscava saídas equânimes para os conflitos pela posse da terra, com apoio da Igreja Católica. Ao buscar resposta cristã aos problemas do desenvolvimento e à resolução dos conflitos sociais, a Igreja e a CNER trabalharam conjuntamente em várias frentes.

Conforme Martins (1986, p.88), a Igreja defendia a cristianização das elites e a ampliação do número de pequenas propriedades, como salvaguarda da propriedade privada, na luta contra o comunismo. Amparada nos pressupostos da filosofia neotomista e no pensamento econômico distributivista de Lebret, a Igreja considerava como legítimo o movimento dos camponeses, porém reconhecia como temerosa a ameaça que poderia vir da ação de líderes demagógicos e desregrados do Ocidente.

A CNER, por sua vez, reconhecia que o aumento do latifundiário prejudicava a capacidade econômica no município, diminuía o número das pequenas propriedades e o trabalho, provocando o êxodo rural (BMI, 1958, n.21). Para estudar esses problemas e propor soluções, o padre José Macedo Costa promoveu a *X Semana Ruralista de Colinas*, em agosto de 1959, com a missão rural do Vale do Mearim (MA). Ao relatar os resultados do evento, a Campanha aponta que,

> embora tivesse havido certo respeito em discutir assuntos de reforma agrária (dadas às condições latifundiárias do município) a X Semana Ruralista de Colinas já apresentou, como resultado concludente e

> objetivo da sua realização, o loteamento para 25 famílias, de um terreno devoluto, do Estado. (idem, ibid.).

No município de Pedreiras (MA), o Estado possuía grande extensão de terras agricultáveis, sem o devido aproveitamento. Após entendimentos com o governo foram encaminhadas soluções favoráveis aos habitantes rurais, na esperança de que o "[...] Estado, em breve, venda pequenas glebas de terra em suaves prestações ou mesmo aforá-las aos elementos que habitam o meio rural de Pedreiras" (RCNER, 1959, v.8, p.134).

Para a CNER, a educação de base desenvolvida no meio rural era condição para o preparo do homem do campo na luta pela reforma agrária e para apropriar-se da terra. Em 1959, a CNER traçou um panorama do meio rural e constatou a presença de populações rarefeitas, distantes, isoladas, com problemas de "[...] agricultura extensiva, ignorância (analfabetismo, falta de hábitos higiênicos, de técnicas racionais de trabalho e de produção); problemas racionais ambientais de seca, endemias, etc., determinando o nomadismo" (idem, p.277). Para a saída desse círculo vicioso,

> faz-se necessária a REFORMA AGRÁRIA brasileira, precedida, porém da preparação do homem para essa reforma, incutindo-lhe o espírito de sociabilidade e da ação em grupos, educando e orientando aqueles através destes e predispondo-os à aprendizagem dos conhecimentos fundamentais para uma vida melhor. Em resumo: elevar o nível das populações pela Educação de Base, a fim de que possam compreender as vantagens da reforma e possam utilizar consciente e proveitosamente, sem os atritos peculiares às ideologias extremistas. É nesse intuito que a CNER vem atuando, há 7 anos, mais os 2 de preparação e de organização, verdadeiramente indispensáveis a obra de tamanho vulto, na civilização da massa rural brasileira. (idem, p.277-8)

Tais afirmações indicam que a Campanha reconhecia a existência de conflitos pela posse da terra, mas concordava com posições da

Igreja, de que a terra não é um bem social e estava atenta "aos atritos peculiares às ideologias extremistas", numa referência camuflada ao comunismo. Diante desse quadro de tensões sociais, da incumbência de educar os habitantes rurais, a campanha e a Igreja aliam-se na organização de semanas educativas em diferentes regiões do País, especialmente nas localidades em que os movimentos sociais no campo estavam mais organizados. É o caso, por exemplo, das regiões de Vitória de Santo Antão (PE), Limoeiro, São Rafael e Barreiros (RN), com forte presença das Ligas Camponesas.

As Ligas surgiram num contexto mais amplo, que não se explica apenas pela expulsão dos foreiros e da redução das terras dos moradores de usinas, mas também no contexto de uma crise política regional. Consciente do subdesenvolvimento do nordeste e rechaçando políticas paternalistas do governo federal, a elite regional passou a defender uma política efetiva de desenvolvimento do nordeste, por meio da industrialização. A miséria dos camponeses e o êxodo para o sul do País eram explicados como resultado do latifúndio subutilizado. Dessa forma, "[...] uma política regional de desenvolvimento baseado na industrialização deveria sustentar e inverter o círculo vicioso da pobreza de uma agricultura monocultura e latifundiária" (Martins, 1986, p.77).

As Ligas Camponesas ganharam grande importância nas áreas

> onde havia camponeses a serem expropriados devido à expansão da cultura de cana-de-açúcar, como nos municípios de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, e Mari e Sapé, na Paraíba, ou nas áreas em ocupação, onde os posseiros eram expulsos da terra por latifundiários e grileiros – sertões do Maranhão, Piauí e Bahia (Andrade, 1986, p.27-8).

Os anos 50 representaram marco histórico de luta dos camponeses pela posse da terra, expresso em vários movimentos sociais, na organização de sindicatos e das Ligas Camponesas, especialmente no Nordeste. Em virtude do processo de concentração da propriedade da terra, os habitantes rurais eram expulsos das propriedades que

subsistiam na condição de morador e colono, submetidos ao assalariamento com perdas de seu poder aquisitivo, em relação à condição anterior (Martins, op. cit., p.79).

As análises comparativas que desenvolvemos entre as áreas de atuação da CNER e os estudos dos movimentos sociais realizados pelos autores (Camargo, 1984; Martins, 1986; Andrade, 1986) indicam que houve coexistência temporal entre a Campanha e os movimentos sociais no campo, como demonstramos a seguir.

Em 1950, em Porecatu (PR), conforme Martins (1986, p.74), eclodiu uma guerrilha de caráter camponês que subsistiu até janeiro de 1951. Alguns anos depois, as situações de violência no campo, por causa da disputa por terras entre posseiros e fazendeiros a sudoeste do estado, nas cidades de Pato Branco, Francisco Beltrão e Capanema foram intensas, culminando com a revolta de 1957. Em 1954, a CNER realizou pesquisas e estudos para escolher regiões e avaliou os trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Treinamento em Cooperativismo, em Jacarezinho (PR). Embora essas cidades não sejam próximas às regiões de conflitos, é possível dizer que a CNER manteve-se atenta ao desenrolar dos fatos.

Um ano após a revolta de 1957, realizou-se, em Pato Branco, a *III Reunião do Conselho do Desenvolvimento do Oeste do Paraná*, no período de 16 a 19 de janeiro, a qual contou com a participação do coordenador da Campanha Colombo Etienne Arreguy. O conselho, formado por 21 prefeitos, apontava os problemas comuns da região. Nesse evento, discutiram-se problemas da educação, da saúde, da comunicação, das usinas hidroelétricas e da produção técnica de trabalho. A Reunião também contou com a presença de José Arthur Rios, técnico do Senado Federal na época e Chicralla Haidar, orientador técnico em assuntos audiovisuais da CNER (RCNER, 1959, v.8, p.214).

No estado de Goiás, os conflitos e expulsões acirraram-se, principalmente em 1956, com a construção da Rodovia Belém-Brasília. Trabalhadores de Uruaçu, norte de Goiás, vindos do Maranhão e Piauí para a cidade de Pedro Afonso, liderados por José Porfírio, apossaram-se de terras devolutas, que foram griladas por fazendeiros. Os conflitos intensos culminaram com a queima da casa do

líder do movimento e com a morte de sua mulher. Os camponeses organizaram-se em Associações com o apoio do Partido Comunista e seu líder – José Porfírio – foi eleito deputado estadual. O Exército tomou a região em 1964, mas os líderes do movimento já haviam fugido, sendo presos e torturados mais tarde, em 1970.

José Porfírio foi preso em 1972, no Maranhão, durante batidas relacionadas à guerrilha do Araguaia. Em 1973, foi solto em Brasília, desaparecendo posteriormente, com suspeita de sequestro e assassinato (Martins, op. cit., p.75). A CNER fixou-se nas regiões próximas a esses conflitos, como Dianópolis (GO), Uruana (GO) e Rio Verde (MA). Em 1961, funcionava o Centro de Treinamento Cooperativo Agrícola para rapazes filhos de agricultores, em Dianópolis, e cursos de treinamentos para professores rurais em Uruana e Rio Verde (BMI, 1961, n.43).

No estado de São Paulo, houve sérios conflitos entre camponeses e fazendeiros em Santa Fé do Sul, na década de 1950 e 1960. Com apoio do Partido Comunista, as lutas reivindicavam prorrogação dos contratos de arrendamento, diante da possibilidade de expulsão (Martins, 1986, p.75). Em 1961, nesse estado, a CNER contava com Centros Sociais de Comunidade e um Centro de Orientação de Líderes Rurais Femininos em Apiai, tendo como executora de projeto a Madre Maria Lúcia e um Centro de Treinamento Cooperativo Agrícola para rapazes, em Avaré. No início dos trabalhos da CNER, foi instalado um Centro de Treinamento de Educadores de Base em Pinhal, Centro de Treinamento Cooperativo Agrícola para rapazes em Santos e Ilhabela, além da instalação de vários Centros de Comunidade no Vale do Ribeira.

Em Minas Gerais, os conflitos atingiram o auge em 1955, em virtude da grilagem de terras dos posseiros, da construção da rodovia Rio-Bahia e da valorização das terras, nos municípios de Teófilo Otoni e Governador Valadares (idem, p.69). Nesse estado, a CNER desenvolveu várias modalidades de trabalho nas regiões mais ao centro e a oeste, com destaque para o Centro de Treinamento de Professoras e Auxiliares Rurais localizado em Teófilo Otoni, organizado pela Secretaria da Educação.

Porém, foi em Pernambuco e Paraíba que ocorreram movimentos de camponeses com maior repercussão nacional. No município de Vitória de Santo Antão (PE), em 1955, foi criada no Engenho da Galileia a Associação Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco, que ficou conhecida como Liga Camponesa da Galileia. Com o apoio do Partido Comunista e com a severa oposição da Igreja Católica, as Ligas difundiram-se pelo Nordeste, principalmente entre foreiros de antigos engenhos que começavam a ser retomados pelos proprietários por conta da valorização do açúcar e da expansão dos canaviais.

Conforme apontado por Andrade (1986), as Ligas Camponesas ganharam destaques nas regiões com expansão da cana-de-açúcar e expropriação de terras, como nos municípios de Vitória de Santo Antão (PE) e Mari e Sapé (PB), ou nas expulsões pelos latifundiários e grileiros, nos sertões do Maranhão, Piauí e Bahia.

Em Vitória de Santo Antão, a CNER instalou missão rural, além de realizar pesquisas para avaliar o desenvolvimento de seus trabalhos (RCNER, 1954, v.1, p.20). Mesmo assim, não se refere à organização de movimentos sociais na região e em especial à Liga Camponesa do Engenho da Galileia, que, em razão de sua importância, constitui-se em tema e trama do filme *Cabra marcado para morrer*,[4] produzido em 1960, antes do término da CNER.

---

4 Sob a direção de Eduardo Coutinho, o filme-documentário *Cabra marcado para morrer* (1964) conta a história política do líder da Liga Camponesa de Sapé (PB), João Pedro Teixeira, assassinado em 1962, e da organização dos camponeses do Engenho da Galileia, ao fundar a primeira Liga Camponesa, em 1958, reivindicando terra para plantio e caixão para enterrarem os mortos. Era habitual conceder caixões apenas para velar os corpos que eram retirados do caixão e depois depositados na sepultura; assim, o caixão era reutilizado. Com o golpe de 31 de março, as forças militares cercam o engenho da Galileia, interrompem as filmagens e alguns camponeses foram torturados e mortos. Dezessete anos depois, Eduardo Coutinho volta à Galileia, em Santo Antão, e reencontra a viúva de João Pedro, Elizabete Teixeira, que vivia na clandestinidade, em São Rafael (município no qual a CNER instalara um Centro de Desenvolvimento de Comunidade). Com sua descoberta, a história de luta de Elizabete ficou conhecida na localidade. O diretor promoveu o reencontro dela com os filhos, mas os mais novos já não se lembravam dela. Elizabete permanece

Paralelamente às Ligas Camponesas, foram realizados congressos dos trabalhadores rurais em Limoeiro, em 1954, reprimidos pela polícia. Em várias Revistas, a CNER traz informações dos congressos ligados ao meio rural, mesmo daqueles que não participou. Porém, esse não foi noticiado, apesar de ter desenvolvido seus trabalhos em Limoeiro. Na documentação da CNER, não há referências aos movimentos sociais do campo (mas menção aos atritos das "ideologias extremistas"), que questionavam a concentração da estrutura agrária. Embora houvesse coincidência temporal e espacial entre a atuação dessas organizações e os trabalhos da CNER, como nas regiões de São Rafael (RN), Barreiros (PE), Vitória de Santo Antão (PE), e Limoeiro (PE), Vales do Apodi e do Açu (RN), localidades em que a CNER desenvolveu suas atividades (RCNER, 1959, v.8, p.280).

Todavia, não significa que a Campanha não estivesse preocupada em se contrapor ao desenrolar desses conflitos sociais. Em 1957, a participação no *Seminário de Educação de Adultos,* realizado em Porto Alegre, com apresentação de painéis, suscitou conclusões que indicaram a necessidade de:

> 1º Formar líderes sindicais dentro de um regime de liberdade, à base de métodos e técnicas que permitam o desenvolvimento integral de sua personalidade e os capacitem para o desempenho de seus deveres na vida sindical e da sua missão na comunidade.
>
> 2º Deve-se proceder, simultaneamente com o preparo de líderes sindicais, à formação de uma nova mentalidade nas classes patronais e grupos dirigentes, tendo em vista a instauração de uma estrutura social ordenada ao Bem Comum. (RCNER, 1957, v.5, p.82-3).

---

politicamente ativa. Entre os dias 20 e 23 de janeiro de 1997, aos 72 anos, visitou o acampamento dos sem-terra na região do Pontal do Paranapanema (SP), ocasião em que se reuniu com as mulheres sem-terra. Na oportunidade, reafirmou suas posições de luta defendidas nos anos 50 e revelou, ainda, manter relações cortadas com o pai (latifundiário que apoiou a repressão), hoje com 102 anos. (*Folha de S. Paulo*, 1997). Em 2007, aos 82 anos participou do 5º. *Congresso Nacional do MST*.

Recomendou, ainda, que "[...] figuram claramente nas conclusões do Seminário, todos os pontos de vista da CNER ali debatidos, pontos de vista, aliás, inspirados na filosofia e nos objetivos da CNER e na sua atuação através das várias modalidades de trabalho de que se incumbe" (idem, p.80).

É importante frisar que a ideologia do período desenvolvimentista do governo JK afinava-se com a política de ampliação de desenvolvimento da América Latina, desfraldada pelos Estados Unidos, preocupados com os desdobramentos da Guerra Fria. Nesse sentido, dizia Juscelino Kubitschek: "[...] deixei claro que o intuito básico do Programa de Metas era defender o nosso modo de viver contra a ofensiva de ideologias opostas a nossas crenças cristãs e a nossas instituições democráticas." (Cardoso, 1978, p.149). "O problema do comunismo, sua expansão e articulação como movimento político internacional continua a ser preocupação constante do Governo." (Cardoso, 1978, p.144).

O governo de JK concentrava-se em torno do *desenvolvimento*, com política voltada para a aceleração do processo de crescimento econômico, para superar o estado de atraso e alcançar a prosperidade, impulsionando a terceira e última fase da industrialização, no período de 1956 a 1961, com desdobramentos na industrialização da agricultura.

É certo que, tanto o Estado quanto a CNER, não desconheciam as tensões e os movimentos sociais do campo, que reivindicavam direitos, acirrados pela expulsão dos trabalhadores rurais do campo para as cidades, em decorrência da mecanização da agricultura e da expansão da monocultura. A saída institucional foi a criação do Plano de Operação do Nordeste (Openo), composto por um conjunto de decretos assinados pelo presidente Juscelino Kubitschek, no dia 9 de julho de 1959, destinado à recuperação do Nordeste, pelo qual se materializa, oficialmente, parcerias entre o Estado, a Igreja e a CNER.

O texto do Plano acolheu as decisões do encontro promovido pelos bispos do Nordeste, em Campina Grande, no período de 21 a 26 de maio de 1956. A questão da educação foi debatida por uma Comissão Especial, presidida por Dom Eugênio Salles, juntamente

com o coordenador da CNER, Colombo Etienne Arreguy. A síntese enviada ao presidente da República enfatizava a necessidade de implementação da educação de base como forma de preparar o homem do campo para a Reforma Agrária (RCNER, 1957, v.5, p.80).

A elaboração dos Decretos que compuseram o Plano de Operação é resultado de frequentes reuniões realizadas no Palácio do Catete, entre representantes de 37 entidades e o governo, amparados nos subsídios oferecidos pela Igreja.[5] Com isso, a igreja inaugura ofensiva ao campo, explicitada em discurso pelo bispo D. Helder Câmara, pela "Voz do Brasil", em que afirma: "[...] o presidente não vacilou em transformar, imediatamente os projetos a que técnicos e bispos tinham chegado, em decretos cujo alcance prático me parece indiscutível." (Camargo, 1984, p.163-4).

Camargo (idem, p.155) aponta que setores mais à esquerda insistiam que o Plano de Recuperação do Nordeste não deveria estar divorciado da reforma agrária, o que não impediu que o governo canalizasse as frustrações ao tornar o Plano "[...] na sua 31ª Meta, que enfrentou a questão agrária através da integração regional seduzindo ou neutralizando a numerosa representação nordestina".

O Plano previu acordos entre vários órgãos do Estado e a CNER, que figurou em todos os Decretos como entidade colaboradora; mais do que isso, coube-lhe, conforme estabelece o Decreto nº 46.378, do Openo, em seu artigo 3º, "[...] coordenar os trabalhos de planejamento e execução a cargo de quaisquer entidades investidas de atribuições na realização do presente projeto" (BMI, 1959, n.19, p.7-10). O parágrafo único previa que a CNER deveria articular-se com outras entidades públicas ou privadas e o artigo 7º delegava-lhe a responsabilidade de apresentar "[...] relatório sucinto e objetivo ao

5 O Estado reconheceu como importante o suporte oferecido pela Igreja para a elaboração desses Decretos, na medida em que há três considerandos, em cada um deles, estabelecendo que "[...] em função dos debates e conclusões tiradas, no II Encontro dos Bispos do Nordeste – Natal, acerca da necessidade de se promover um amplo desenvolvimento econômico, melhorar as condições do nível de vida das populações nordestina, constantes das preocupações do Governo, se baixa o Decreto." (BMI, 1959, n.19, p.2-10).

Presidente da República, dentro de 120 dias, sobre o andamento dos trabalhos e dificuldades encontradas, bem como as medidas que se fizessem mister para a realização do projeto" (idem, p.8). O artigo 4º estabelecia quais seriam as entidades cooperadoras da CNER no desenvolvimento do Plano, o Serviço Social Rural, o Sistema de Rádio Educativo Nacional, o Departamento Nacional de Endemias Rurais, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O seu artigo 2º determinava a organização de uma missão rural de Educação, a construção, instalação e funcionamento de um Centro de Treinamento de técnicos e líderes rurais, além da instalação e financiamento do custeio de uma emissora de educação rural e de 200 escolas radiofônicas (idem, p.7).

O Decreto nº 46.374 dispunha sobre o desenvolvimento econômico-social do nordeste de Minas Gerais e seu artigo 2º determinava o uso de métodos de Organização de Comunidade e Desenvolvimento de Comunidade, mediante financiamento para cria e engorda de animais, irrigação e abertura de poços, assistência sanitária e educacional.

O Decreto nº 46.376, constituiu grupo de trabalho com a finalidade de estudar e planejar o financiamento e a execução da educação de base no nordeste, por meio da radiodifusão, financiamento para a aquisição de transformadores e sistemas de cooperação entre as emissoras de educação rural. O Decreto nº 46.377, em seu artigo 2º, estabeleceu os mesmos serviços para o estado do Sergipe, determinou instalação de emissora de educação rural e rede de escolas radiofônicas. E o Decreto nº 46.379 constituiu um grupo de trabalho para elaborar e executar programa de fomento e artesanato rural no estado do Rio Grande do Norte (BMI, 1959, n.19, p.7).

É evidente o papel importante que a CNER desempenhou para o Estado nessa parceria no Plano de Operação, com o aporte do presidente Juscelino Kubitscheck, concedendo-lhes verbas mais "substanciosas", conforme afirmações da própria CNER. É notório, também, o quanto o Estado valorizou a educação por meio da radiodifusão ou a distância como é conhecida atualmente.

Se a criação do Plano de Operação é decisiva para melhor compreensão da atuação da Campanha nas áreas com maior conflito pela terra, não é de importância menor, nesse aspecto, o papel da Igreja Católica. Na década de 1950, a Igreja iniciou amplo movimento de conquista do meio rural e inserção em suas lutas sociais, sob o argumento de que havia perdido os trabalhadores da cidade e que o mesmo não podia ocorrer no campo. Imbuídos dessas preocupações, o bispo de Minas Gerais Dom Inocêncio Engelke e a Ação Católica Brasileira promoveram a *I Semana Ruralista,* com participação de párocos rurais, fazendeiros, professoras e religiosos e delineou-se visão pioneira da Igreja, ao propor *Reformas de Base* que incluíam a reforma agrária.

Segundo Camargo (1984, p.146), as conclusões dessa Semana indicam que a Igreja estava realmente empenhada na reforma agrária, ao se afirmar que "conosco, sem nós ou contra nós se fará a Reforma Social". Para a autora, esse posicionamento foi importante porque,

> além de revelar os impulsos reformistas que se programaram dentro da Igreja, delineia como prioritária a ação social no campo, situando o campesinato, não como mero apêndice de uma transformação maior, mas como o grande excluído, cerne de um problema social explosivo e inadiável e vítima de flagrantes injustiças sociais. (Camargo, 1984, p.146).

Nesse contexto, a Igreja define-se pela formação de lideranças, criação de sindicatos rurais, organização de comunidades e associações, ao mesmo tempo em que se promovia a cristianização. No entender dos bispos, só a fixação do homem à terra evitaria o êxodo rural, sua proletarização, fatores que os tornavam mais vulneráveis à agitação e ao aliciamento dos comunistas. "A transformação do trabalhador em pequeno proprietário constituía assim a única saída para salvá-lo do comunismo" (Martins, 1986, p.88).

As propostas de reforma agrária nascidas dessa interpretação destinavam-se a formar uma classe de camponeses para contrapor-se ao comunismo, com ampliação da formação de pequenos proprie-

tários. Tais preocupações aparecem no número Especial da Revista da CNER dedicada ao Cooperativismo, que pretendia contribuir para o desenvolvimento da reforma agrária, no Brasil. No programa de curso, no item referente à Educação Moral, consta, entre outros objetivos, "despertar o respeito à propriedade privada" (RCNER, 1960, v.9, p.113), bandeira defendida pela Igreja, na luta contra o comunismo.

Essas questões postas ao meio rural a partir de meados de 1950 pelo Estado e lideranças da Igreja, aliadas aos encaminhamentos para solucioná-las influíram nos rumos e orientações da CNER no decorrer de sua existência. As orientações resultantes da *I Semana Ruralista,* como a criação de líderes rurais locais, formação de pequenas propriedades, de cooperativas, expandiram-se como metas da Igreja e foram incorporadas pela CNER, sendo debatidas e implementadas nas resoluções da *I Semana Rural do Clero Paulista* realizada em Botucatu (SP). A Semana foi organizada pela CNER e presidida pelo bispo de Botucatu Vasconcelos Mota, dirigida pelo Frei Henrique Golland Trindade, com a colaboração do padre Emílio, pároco de Avaré.

Com a presença de sacerdotes de todas as dioceses e congregações religiosas do Estado, debateram-se as condições de vida do homem do campo e questões relacionadas à reforma agrária. Entre outras conclusões da Semana, destacaram a necessidade de aumento de capelas na roça, com um vigário rural para vitalizá-las; os sacerdotes deviam incentivar o surgimento de líderes rurais; fundar Escola Normal Rural Católica; a Ação Católica devia ter um departamento de propaganda de educação religiosa e a reforma agrária orientada pela difusão de pequenas propriedades organizadas em cooperativas; a educação do homem do campo deve começar pela propriedade da terra. Ao mesmo tempo, condenava-se a distribuição demagógica da terra, defendia-se a propriedade da terra a prazos longos e a juros baixos, com crédito facilitado aos pequenos proprietários. Propunha-se, então, a criação de clubes agrícolas em cada paróquia e o sacerdote, sempre que possível, devia trabalhar em equipe com o médico, o dentista e o agrônomo regional (*Jornal Folha da Manhã*, 1952, p.7).

As preocupações com o comunismo e o novo papel dos sacerdotes em relação aos problemas da terra foram debatidas na *VIII Semana Ruralista* promovida pelo Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura, em articulação com a Arquidiocese de São Luis (MA). Dom José Delgado, arcebispo de São Luís, ao falar sobre a distribuição de terras relata que "[...] antes que promovam a socialização compulsória do homem do campo, devemos construir-lhe a voluntária, a coletivização livre, escolhida por ele pessoalmente e alcançada pelos meios que ele aceite com satisfação" (BMI, 1958, n.4, p.29).

O temor do comunismo é evidente ao referir-se à "socialização compulsória", assim como às armas para seu combate e a função da Igreja. Tais pontos são reafirmados na citação a seguir.

> A missão do clero não se resume apenas na sacristia. Para nós, rezar é também desembainhar um facão e abrir caminhos no meio do matagal social comum. Esta é a missão do sacerdote nos dias atuais, na sua missão agrícola, social, econômica e política sobre a atuação direta da Igreja na salvaguarda do homem do campo que se angustia na luta pela terra. (idem, ibid.).

Todos esses pronunciamentos e encaminhamentos decorrentes das Semanas Ruralistas indicam que a Campanha trabalhou em estreita relação e afinidade com a Igreja, na medida em que designou todos os cargos de executores aos bispos. Cargos de extrema confiança, que entre outras funções definia os coordenadores locais de trabalho nas regiões e representava publicamente o programa. A CNER encampou a luta da Igreja pela formação das pequenas propriedades, repudiou a "distribuição demagógica da terra" e defendeu sua aquisição em parcelamentos. Em 1959, ocupavam cargos de executores da Campanha do Norte e Nordeste, os seguintes religiosos:

- Dom Eliseu Simões Mendes, bispo de Mossoró (RN), atuou na CNER desde 1952 como executor na região oeste do estado. Foi presidente do Conselho, Coordenador do Plano de Recuperação dos Vales do Apodi e do Açu e Upanema;

- Dom Eugênio de Araújo Salles, bispo auxiliar de Natal (RN), também atuou na CNER desde 1952, como executor dos projetos da região de Natal e da região do Agreste, daquele estado;
- Dom Avelar Brandão Vilela, Arcebispo de Teresina (PI), atuou na CNER desde 1955; primeiro como executor de Projetos em Petrolina (PE) e, posteriormente, no estado do Piauí;
- Dom Antônio de Capello de Aragão, bispo de Petrolina e executor de Projetos da CNER no Vale São Francisco;
- Padre José de Castro substituiu Dom Antônio de Capello de Aragão, como executor, no 1º semestre de 1959 (RCNER, 1959, v.8, p.210-311).

Segundo Martins (1986, p.89), somente em 1963 a Conferência Nacional dos bispos do Brasil (CNBB) assumiu posição menos ambígua em relação às questões fundiárias, "[...] admitindo que a desapropriação para fins de reforma agrária não constituiria um atentado ao direito da propriedade, desde que fosse justa a indenização, em dinheiro e em títulos". Essa decisão era importante para viabilizar a reforma agrária e resolver a polêmica trazida pelo artigo 141, da Constituição de 1946, que só admitia a desapropriação por interesse social, desde que houvesse indenização justa, prévia em dinheiro, o que dificultava a reforma agrária.

Nesse documento da CNBB, é reformulada a concepção de Bem Comum, presente em várias manifestações da Igreja.

> Até então, o respeito pelo bem comum significava evitar que a pressão pela reforma agrária se constituísse num atentado contra a propriedade privada. Agora, o bem comum é constituído pela função social que deve desempenhar a propriedade rural. A partir daí, a Igreja preconiza uma nova ordem para o meio rural, quando no primeiro documento o que ela preconizava eram medidas que preservassem a ordem existente no meio rural (Martins, 1986, p.89).

As análises indicam que a CNER defendeu posições que ora avançavam, ora recuavam no processo de luta pela conquista da

autonomia e da cidadania no meio rural, mas de forma localizada. Em relação à reforma agrária, partilhou do pensamento da Igreja pela normatização da ordem, da harmonia entre classes sociais e da legalidade requerida pelo Estado, "sem os atritos peculiares às ideologias extremistas" o que a levou a intermediar conflitos pela posse da terra entre fazendeiros e camponeses. A conscientização dos direitos e deveres do homem do campo e a luta pela cidadania, amplamente apregoadas pela CNER, foram colocadas como "consciência da dignidade humana" e da "dignidade de quem trabalha", conforme os pressupostos do maritainismo, que não deviam confundir-se com a consciência de classe. Com isso, ao mesmo tempo em que a CNER defendia a participação ativa do povo – o que pressupunha ação e criação de novos espaços e, sobretudo de novos direitos, condições para a ampliação da cidadania – instituía modelos normativos de ação que delimitavam a participação.

4
Educação dos costumes: habitação, saúde, lazer e educação política

O exercício da cidadania supõe o cultivo de algumas condições sociais e políticas para o desenvolvimento da democracia. Entre elas, a mudança da consciência popular, que, ao invés de mera consumidora, passa a ver-se como agente e executora, capaz de desfrutar de suas próprias decisões (Chauí, 1981, p.86-95). Como elemento fundamental da cidadania política está a valorização da educação política, sobretudo na perspectiva da participação popular, em que os próprios interessados se transformam em novos sujeitos políticos (Benevides, 1994, p.5-6). É também condição social para a democracia e para o exercício da cidadania, a melhoria da qualidade de vida, o que supõe, entre outros direitos, a luta por habitação, saúde e saneamento (Marshall, 1967, p.53-113).

Tendo em vista as descrições do meio rural e de seus habitantes, a CNER privilegiou ações pedagógicas direcionadas para determinadas demandas que incluíram sugestões para modificar a realidade de pobreza e precariedade do meio rural. Dessa forma, a educação proposta deveria transcender a alfabetização e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento econômico e a autonomia do homem no campo, para sua fixação. Nesse sentido, esta pesquisa analisa como se desenvolveram os trabalhos educativos para atender tais demandas relacionadas a habitação, saúde, lazer e na promoção da

educação política. Busca, ainda, verificar em que medida o programa avança em suas propostas de educação, como se posiciona nessa relação educativa e transformadora, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e alcance dos ideais democráticos da população do campo, conforme seus objetivos.

Da habitação imunda à casa remodelada

Sob o argumento de que a habitação camponesa concebida e organizada pelos habitantes rurais provocava a transmissão de doenças, particularmente a verminose, em virtude da falta de higiene, ao longo de suas observações a CNER sugeriu que as habitações fossem remodeladas, com nova arquitetura, para uma melhor política de higiene.

As descrições das habitações rurais realizadas pelos técnicos do programa indicam carências, ao mesmo tempo em que apontam as reformas pelas quais as construções atenderiam aos novos padrões de higiene. Em levantamento realizado pela Equipe da Missão Rural do São João Del Rei (MG), em 1954, as habitações eram assim descritas:

> Algumas casas apresentam relativa limpeza e razoável grau de habitabilidade, outras são verdadeiras pocilgas. Encontram-se ainda casa média normal, que designaria as casas de chão batido, paredes de adobe, sem forro, iluminação deficiente, aeração insuficiente, divisão interna dos cômodos inadequada ao asseio, em geral, precário. A promiscuidade é a regra geral; crianças e adultos dormem nos mesmos leitos, utilizam-se dos mesmos objetos de higiene, bebem e comem em vasilhas comuns. O doente está em contato direto com as crianças, o sadio por pouco tempo continua a sê-lo. (RCNER, 1955, v.2, p.83)

As descrições das habitações como pocilgas, aliadas às restrições da arquitetura como facilitadora de contágio de doenças pela iluminação e aeração deficientes, a divisão interna dos cômodos inadequada, agravados pela promiscuidade, parecem indicar, para além das efetivas necessidades, o olhar externo do observador alheio à realidade observada.

Isto porque as restrições à vida promíscua do homem do campo e a constante referência nas anotações dos técnicos, ao que tudo indica, não se justificam somente sob o aspecto doentio que essa relação poderia determinar, mas muito mais pelo aspecto moral. O trabalho apresentado pelo engenheiro agrônomo Severino Pereira da Silva, no 10º Curso de Educadores de Base da CNER, realizado em Campina Grande (RN), no período de 21 a 26 de maio de 1956, por ocasião da reunião dos bispos do Nordeste, também se refere à promiscuidade associada à moral: "A sua moral se fundamenta na promiscuidade familiar, que até lhe nega os sentimentos da pessoa humana. A sua vida espiritual é presa a crendices e sua escola é a mesmice, repetida de gerações para gerações" (RCNER, 1956, v.3, p.130).

A moral é motivo de preocupação no VI Curso de Treinamento de Professores, que estabelece um módulo para trabalhar o tema "A Criança", realizado em Colatina (ES), em 1954. A questão da moral constituía-se como preocupação importante do curso com o objetivo de "[...] levar as alunas (professoras) a respeitar em si próprias e nos outros os preceitos da moral social mais elevada e as necessidades do espírito" (RCNER, 1961/1962, v.10, p.120). Cabe ressaltar a relevância do papel da professora rural atribuída pela CNER tanto em relação à atuação em sala de aula como também a outros aspectos de vida da comunidade rural. Às professoras cabia não só desenvolver as atividades docentes, mas deveriam "[...] desempenhar o papel que lhes cabia de líderes em suas comunidades" (idem, p.62).

Nos cursos de formação para professoras rurais cabia capacitá-las "[...] a desenvolver, através de suas escolas, atividades educativas, com vistas à melhoria de condições higiênicas, sociais e econômicas das comunidades" (idem, p.129). Ainda dentro dessa concepção de educação, salientava o engenheiro Severino Pereira da Silva que a escola rural deveria constituir-se em "[...] célula mater na formação do lastro para a fixação de novas técnicas e progressos sociais" (idem, ibid.).

No curso realizado em 1958, em Colatina (ES), o programa de agricultura pretendia "[...] substituir as crenças e interpretações errôneas pelo conhecimento científico, empregando todos os recursos didáticos possíveis para a concretização dos objetivos: experimentação, demonstração" (idem, p.213). O ensino por demonstração

consiste "[...] em induzir os elementos que assistem [à demonstração] a adquirirem o material, depois de verificarem a sua utilidade" (RCNER, 1956, v.3, p.112).

Esperava-se que as crenças renovadas, aliadas às técnicas de experimentação e demonstração e associadas ao conhecimento científico, levariam às assimilações novas, com menor resistência. Para Garcia (1977, p.13-25), o efeito de demonstração consiste na interdependência entre um sujeito e outro no que concerne ao consumo. O autor acrescenta que, "[...] nesta interdependência, alguém que se depare com um padrão de vida superior tem o desejo de elevar o seu nível de consumo. A demonstração de um estilo de vida considerado superior suscitará, com 'efeito', o desejo de idênticas fruições". Nesse sentido, Arapiraca (1981, p.23) destaca que a "[...] escola permite no seu interior e no curso da sua pedagogia que até mesmo as resistências culturais às inovações sejam racionalizadas ou não, bastando para tanto que haja uma intencionalidade por parte de quem tenha competência na objetivação de seus fins".

É reconhecida a função social da escola ao ofertar conhecimentos que vão além do conteúdo técnico e favoreçam a discussão de valores para que novos valores sejam incorporados à cultura. Nos episódios acima, aliados ao trabalho pedagógico utilitarista, pode-se dizer que a Campanha priorizou adequar a educação rural aos propósitos desenvolvimentistas. Porém, é difícil não reconhecer a vivacidade e a extensão da educação na comunidade rural, como no artigo do geógrafo Luiz Rogério ao apresentar resultados obtidos pelos trabalhos da CNER. Sem mencionar a localidade, o geógrafo discorre:

> A escolinha da roça, animada e ajudada pela professora (que sempre viveu abandonada a si mesmo), cria um novo élan e retira da equipe toda a colaboração possível; fazem-se palestras e demonstrações dentro do currículo ou nos intervalos; organizam-se clubes agrícolas e pelotões de saúde, cultiva-se a horta, faz-se experiência da sopa escolar; começam-se pequenos projetos de artes manuais; faz-se boa recreação, em rodas, canções, dramatizações diversas, teatrinho de fantoches (com bonecos preparados pelas crianças); os cursinhos de costura e bordados absorvem o interesse e o entusiasmo

das garotas – a escola começa a viver e atrair a criançada. (RCNER, 1954, v.1, p.53)

Os trabalhos da CNER atingiram um espectro amplo de saberes, cultura e dimensões da vida no campo. As novas aprendizagens não estavam somente condicionadas à incorporação de novos conhecimentos vinculados àquela realidade, mas de readequação de condutas e modos de vidas, que atendessem ao desenvolvimento e necessidades de desenvolvimento da sociedade brasileira de 1950. Dessa forma, a preocupação em sanear o meio ambiente do campo parece, antes de tudo, estar mais associada à intenção de regenerar e disciplinar essa população segundo os valores urbanos. Rago (1985, p.174), ao estudar o movimento histórico de formação do mercado livre do trabalho no Brasil, no período de 1890-1930, afirma que a remodelação da casa imunda "induz uma estratégia disciplinar na qual desinfecção e submissão são assimilados simbolicamente: o sonho de tornar o pobre inodoro sugere a possibilidade de construir o trabalhador comportado e produtivo".

Interessante observar que a precariedade das habitações e a falta de higiene de seus habitantes não foram motivo de comentários e restrições apenas na década de 1950, mas também de viajantes que passaram pelo Brasil no século XIX. É o caso do francês Augusto de Saint-Hilaire (1976, p.38) que, em inícios do século XIX, relatou suas viagens à Província de São Paulo. Curioso que, apesar do tempo, as impressões desse viajante são muito parecidas às dos técnicos da CNER. O viajante descreve a precariedade de uma choupana que visitara, "construída de taipa, coberta de sapé, e cujas entradas são portas estreitas fechadas com couro".

Em outra viagem, descreve uma casa com compartimentos pequenos, sem janelas e escuros. Os habitantes rurais andavam com as pernas e os pés inteiramente nus e com as roupas sujas (Saint-Hilaire, 1972, p.250). Luis Agassiz, viajante americano, passando pelo Brasil entre 1865-1866, também faz observações da mesma natureza (Agassiz; Agassiz, 1975, p.267).

As constatações acerca da precariedade das habitações rurais levaram a Campanha a definir como seriam as construções: "[...]

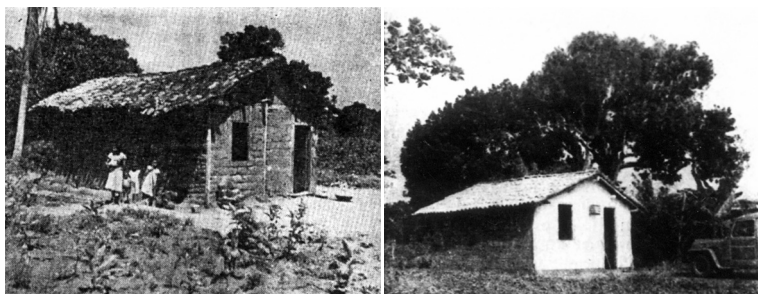
casa será construída com material próprio da região, sem grande pretensão, semelhante à das comunidades, porém melhorada. Poderá ser de padrões diferentes e servir de modelo aos que desejarem construir uma casa resistente e econômica" (RCNER, 1954, v.1, p.37). A orientação é indicativa do caráter ambíguo do programa que, se por um lado pretendia transformar a cultura do camponês sob a ótica urbana, por outro demonstra preocupação em construir novas casas em consonância com as já existentes. Se essa linha de pensamento tivesse sido mais bem considerada, a população do campo teria, efetivamente, o espaço de participação ampliado para determinar suas próprias mudanças, dentro da lógica de sua cultura.

A descrição das novas habitações parece refletir o entusiasmo da população:

> o ambiente reflete o novo conceito de vida. Os mais pobres buscam esforçar-se por melhorar a casa e consertam uma parede, abrem uma janela, fabricam um móvel (a equipe mantém curso de fabricação de móveis rústicos), caiam a casa, enquanto os menos desprovidos de meios, iniciam obras de construção, e as novas casas se fazem com mais higiene e mais conforto, tendo um fogão, um banheiro, uma latrina. (idem, p.53)

Em Pé da Serra (BA), a nova casa estava em "exposição", para servir de modelo à comunidade local como forma de quebrar resistências e facilitar a adesão dos habitantes ao novo padrão de habitação, conforme relato abaixo:

> A residência do líder está servindo de demonstração aos comunitários, os quais gostam de visitá-la e são muito bem recebidos pelo líder e sua esposa (também líder). Possui um jardim de entrada e tem ao lado uma varanda muito bem ventilada. A casa está mobiliada com móveis simples, mas confortáveis e bonitos. A instalação sanitária dispõe de privada higiênica de louça, banheiro com chuveiro, tanque de cimento e pia de ferro esmaltado. O piso da casa é de cimento, em cores de belo efeito. Completando a harmonia do conjunto, um quintal bem cuidado com muitas árvores frutíferas recentemente plantadas. (RCNER, 1958, v.6, p.85)

A apresentação de novas proposições e as discussões desencadeadas entre os habitantes rurais foram estratégias que o programa encontrou para que os trabalhos fossem vistos com menos resistência, "[...] após os conselhos recebidos pelos vizinhos" (BMI, 1961, n.40, p.6-7). A Campanha afirmava ser "[...] imensa a relação de que já dispõe a CNER e interessante seu documentário fotográfico sobre a atuação das equipes de Missões Rurais no tocante à reforma ou à construção de habitações decentes e higiênicas do homem rural [...]" (RCNER, 1958, v.6, p.85). As fotos abaixo corroboram para ilustrar as mudanças nas casas antes e após as reformas, com as orientações dos técnicos da CNER.

Fonte: *A CNER em 1953*. Alguns resultados do trabalho realizado pela Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1953. p.3.

As observações e intervenções dos técnicos não ficaram somente na estética arquitetural das casas, mas voltaram-se para o interior delas. Em 1954, no município de São João Del Rei (MG), é constatado que,

> Na quase totalidade o mobiliário se resume a um banco e uma mesa na sala, onde enxerga o estrado como cama, algumas panelas e canecos como utensílios de cozinha, tudo pobre e descuidado. Como enfeite, nunca falta a galeria de retratos, quadros e santos e uma folhinha, dispostos sobre a mesa. Enfeitando os santos, costumam colocar flores de papel. Nas casas de melhor nível, há sempre guardanapos bordados, ornamentando a mesa ou cantoneiras dos santos. (RCNER, 1955, v.2, p.88)

Pela descrição, esta é uma casa tipicamente rural, do ponto de vista funcional, no sentido de suprir as necessidades de seus habitantes, com o aproveitamento de tudo o que o campo oferece. Os canecos e bacias usados como utensílios de cozinha são feitos a partir do aproveitamento de algum tipo de lata, colocando-se um cabo. Os enfeites, "galerias de retratos, quadros e santos", compõem a tradição das populações rurais, que têm o hábito de colocar em quadros as fotografias de parentes, particularmente de avós paternos e maternos. Ao se desconhecer a existência e o significado desses hábitos, eles foram severamente criticados, a partir da ótica urbana. Os guardanapos bordados podem revelar o cuidado com a ornamentação, assim como as flores de papel que compõem a tradição de enfeitar a bandeira de São João para as festas juninas.

Contrapondo-se à casa pobre e sem recursos, o novo perfil da habitação rural é assim descrito:

> a preocupação pela limpeza e pelo bem-estar vai surgindo e os quadros e jarros de flores vão adornando o lar; no quintal cultiva-se a horta, à frente da casa plantam-se flores. As jovens aprendem a fazer utensílios domésticos, com arame, contas, fibras, pedaços de madeira, tampa de garrafas, usando toda essa porção de coisas inúteis que a arte feminina sabe transformar em beleza. Surgem os centros de mesa, os tapetes e capachos, as toalhas e porta-toalhas, os paninhos para o pote ou para o moringue, as cestas de ovos, as peneiras, as bolsas, frutos do trabalho, cujas sobras começam a ser levadas ao mercado, dando, assim, um sentido econômico ao lazer. (RCNER, 1954, v.1, p.53)

A citação indica que foram mantidos alguns elementos dos hábitos e da cultura do homem do campo, como as flores, com destaque para o artesanato, não somente para o consumo, mas para a venda do excesso produzido. É reconhecido o valor artesanal dos novos utensílios, bem como o trabalho como forma de valorização e autonomia, especialmente das mulheres. No entanto, é possível indagar se o conjunto desses novos elementos foi introduzido de modo a ser incorporado à cultura, com atribuição de valor e significado que ul-

trapasse o efeito de demonstração e dê sustentabilidade ao bem-estar, não circunscritos a situações pontuais, como exemplos de avanços técnicos e progresso de vida curta.

Dos pés descalços ao asseio e à valoração da saúde

Fundamentados na crença de que a família camponesa era anti-higiênica por causa da sua ignorância e da falta de conhecimentos, a Campanha atuou profundamente por meio da educação sanitária. Valendo-se dos índices de mortalidade infantil, da verminose, da falta de higiene das casas e da promiscuidade familiar desenvolveu-se a política sanitária de saneamento. Diferentes campanhas objetivavam "maior aproveitamento coletivo dos ensinamentos", tais como: campanha contra o tracoma, o amarelão, a sífilis, a tuberculose, a mortalidade infantil, os vícios, campanhas para construir fossa e hortas domésticas, comerciais ou escolares, campanhas para construir "casas decentes" e outras, voltadas para a agricultura (BMI, 1960, n.27, p.8), conforme se depreende nas fotos a seguir. Na primeira foto, habitantes aprendem a fazer fossas secas. Ao lado, um médico orienta família no campo.

Fonte: RCNER, 1959, v.8, p.66.

Em pesquisa realizada pela Missão Rural de São João Del Rei (MG), o camponês foi assim caracterizado:

> O homem do campo é antes de tudo um sujo. Não que o queira, mas porque não sabe viver limpo e não sabe porque não lhe ensinaram isso. Os pés do rurícola sustentam a nudez consequente à sua ignorância, as suas pernas desprotegidas constituem para os répteis e insetos uma presa indefesa. Desde pequeno o rurícola habitua-se a andar descalço. Mesmo possuindo calçado, ele só o usa aos domingos ou dias de festa para ir à cidade. Voltando dela, no meio da estrada, o camponês retira o calçado para não gastar. (RCNER, 1955, v.2, p.82)

Ainda nesse município, ao descrever a higiene no trabalho, os técnicos associam o estado de espírito do camponês a sua pobreza e saúde. "Saindo pela manhã, este indivíduo infeliz pelo baixo padrão de vida que arrasta e pelas doenças que amarguram sua existência, volta somente ao entardecer. Neste dia ele comeu mal, trabalhou mal e arruinou mais um pouco a sua estrutura orgânica" (idem, ibid.).

Na percepção dos técnicos, o homem do campo é triste porque é pobre, doente e sujo. Tanto a sua "imundície" como a de sua casa representa uma ameaça a si próprio e a sua família. A pobreza torna-se o novo veículo de contágio de doenças. A representação imaginária que associa pobreza à doença, ao perigo pestilencial, aliada à necessidade de transformação cultural, justificou o desenvolvimento da educação modernizadora orientada pela lógica da sobreposição de saberes e de cultura. Essa educação, a exemplo do que ocorreu no século XIX, conforme trata Margareth Rago (1985, p.175), pretendeu "[...] ensinar-lhes hábitos 'racionais' de comer, vestir, de morar ou de divertir-se".

Não se trata de negar a relevância social dessas campanhas educativas e nem de reconhecer que as populações rurais viviam e ainda vivem em situações de abandono e pobreza. Porém, a crítica recai sobre a forma como essas populações são vistas, a partir do recorte do olhar do observador, dissociado dos condicionantes históricos determinantes dessas situações. Nesse sentido, as citações são pródigas em demonstrar desconhecimentos da lógica de vida e da cultura rural, de modo que, ao observador, são geradoras de infelicidade. A vida no campo, em particular naqueles tempos, é orientada pelo suprimento

de necessidades básicas e daquelas determinadas pelo ambiente em que vive. Pelas mesmas razões, ao voltar da cidade ou das festas se tiram os calçados para "não gastar" ou porque não se tem dinheiro para comprar novos (o que indica que pensam racionalmente) ou, ainda, para não machucar os pés desacostumados de calçados.

Partindo da perspectiva de que o homem do campo é atrasado por natureza, a CNER tratou sob o mesmo enfoque a alimentação e a saúde. A Campanha declarava ser precária a presença de vitaminas e proteínas, presentes em suas refeições, em virtude do predomínio de "feijão, angu de milho e couve". As verduras, frutas e ovos, bem como a carne, raramente apareciam na refeição (RCNER, 1955, v.2, p.77). Além disso, essa situação se agravava pelo "[...] pouco uso dos talheres e a ausência de higiene das mãos completam o quadro sombrio para a saúde que representa o rurícola à mesa de refeições, ao mesmo tempo em que ingere alimentos, leva também ao seu corpo os elementos nocivos à saúde" (idem, ibid.). As observações não são totalmente improcedentes, mas, mais uma vez predomina o olhar do colonizador, pois a combinação de "feijão, angu de milho e couve" não é má. Afora que, na maioria das vezes, se almoça na roça, bastando para isso uma colher.

Para suprir tais deficiências, o 1º Curso de Habilitação para Professores Rurais, realizado em 1958, em Colatina (ES), discutiu os tabus alimentares do meio rural e ainda "[...] como servir a refeição: arranjo da mesa e serviço" (RCNER, 1961/1962, v.10, p.233). Jurandir Costa Freire (1979, p.88), ao analisar a decomposição dos aspectos culturais da família colonial e os desdobramentos dessas alterações em relação às refeições, considera que:

> O ritual da alimentação, a reunião da família em torno da mesa, atende a necessidades outras que não as de pura nutrição biológica. A refeição é ocasião de encontro e retração da família sobre ela mesma. É também oportunidade dada aos indivíduos de exercerem controles sobre suas condutas. [...] É o momento de transmitir o modo de vida, o modo contido, disciplinado, higiênico e polido, funciona como norma do bem conduzir-se na casa e na vida.

O encadeamento sincrônico de gestos não impõe somente boas maneiras que justifiquem uma vida saudável. O indivíduo adapta-se da melhor forma, a fim de responder à eficácia dos gestos e da situação, o que leva a crer que, juntamente com a aquisição de novos hábitos, desenvolve-se uma nova conduta disciplinar, conforme indica Foucault (1983), ao analisar a correlação do corpo e dos gestos no século XVIII, como instrumento disciplinar. Nesse sentido, o conteúdo programático de Educação Moral e Cívica do Curso de Habilitação para professoras priorizou o desenvolvimento de "[...] conduta no lar, nas ruas, na escola, na igreja, nas casas de diversões, à mesa" (RCNER, 1961/1962, v.10, p.207).

Para a Campanha, os hábitos de vida do homem do campo são todos determinantes de doença. O lazer desorganizado tornava o camponês triste; a casa malconstruída, maldividida, conduzia-o à promiscuidade geradora de doenças; os tabus alimentares e o pouco uso dos talheres determinavam a verminose; finalmente, quando o camponês encontrava-se "doente", preferia o atendimento dos curandeiros, recusando-se ao tratamento médico convencional. Referências nesse sentido foram relatadas pela Missão Rural do Município de São João Del Rei (MG). A pesquisa revela que o município possuía algumas Instituições de Assistência Médica, porém os camponeses ignoravam esses recursos.

> Os que deles têm consciência, muitas vezes não os procuram, devido a motivos vários; incerteza quanto à maneira como serão atendidos, dúvidas a respeito do tratamento dos hospitais para com os indigentes, influência dos curandeiros que procuram, por motivo fácil de compreender, afastar os pacientes dos médicos, e a crença de que "se vai ao hospital para morrer" e outros motivos vários, que atestam o grau de ignorância do homem do campo. (RCNER, 1955, v.2, p.69, grifos nossos)

A citação evidencia que, se por um lado a CNER defendia o uso da medicina convencional ao homem do campo, por outro, contraditoriamente, ela própria reconhecia que o tratamento hospitalar destinado ao homem do campo era de indigente. Historicamente, a

assistência médica ao trabalhador do campo foi a de indigente, fato este que, entre outros, podia explicar sua preferência por curandeiros.

Somente na Constituição de 1998, o Estado brasileiro avança no padrão de proteção social, que entre outras políticas universalistas, estende a previdência social aos trabalhadores do meio rural, o que representou o maior avanço no que respeita a igualdade de direitos.

Para a Campanha, os curandeiros levavam seus tratamentos às últimas consequências e encaminhavam seus doentes ao médico da sede, quando acreditavam não ter mais retorno, assegurando que a "vontade de Deus seja feita" (RCNER, 1955, v.2, p.78). No entanto, a crença no curandeiro e em Deus, aliada à crença de que "se vai ao hospital para morrer", ao contrário de atestarem o grau de ignorância do homem do campo, podem significar, isto sim, seu grau de consciência da situação precária em que vive, na qual o acesso ao hospital é concedido quando pouco ou a nada tem a fazer, restando-lhe a morte. Chauí (1986, p.82-3), ao estudar as crenças que as classes populares do Brasil devotam às diversas religiões e em Deus, para obterem alguma graça e resolverem problemas cotidianos, alerta que esses pedidos ocorrem não porque as classes populares sejam alienadas, mas exatamente "[...] pelo conhecimento da impotência presente que se pede a cura através do milagre, pois caso contrário a morte é certa [...]. Os pedidos não são feitos porque se escolhe uma via religiosa, mas se escolhe uma via religiosa porque se sabe que no presente não há outra".

Logo, a pobreza e a sujeira não são determinantes diretos de doenças no campo, mas consequência da própria estrutura econômica dominante, fechada e opressora, que impossibilita uma vida mais digna. Essa situação reflete ainda as condições de precariedade e humilhação a que estão submetidas as classes populares, para as quais os direitos se colocam como exceção.

Da recreação inadequada à recreação sadia

As diferentes estratégias educacionais transcendiam o âmbito da escola, para ofertar uma educação que fosse ao encontro das necessidades postas naquele momento pela expansão da modernização

agrária, decorrente do processo de industrialização no País. Entre as estratégias educativas adotadas pela Campanha, a encenação teatral, orientada pelo técnico em recreação, buscou levar o "elemento novo". Para a Campanha, o teatro rural constituiu-se em um

> espetáculo preparado por uns e dramatizado por outros nos papéis de herói, de santo, de chefe de família, do vilão, da megera, do bandido, da mocinha, da criança, etc.; depois tem a fase dos comentários sobre o espetáculo realizado e vivido pela comunidade, que leva também, muito tempo às vezes, realizando-se, assim, lenta, mas segura a assimilação educativa do tema dramatizado. (RCNER, 1956, v.4, p.130).

Aliado à exploração desses temas, procura-se "[...] andar sempre na trilha do folclore, utilizando as tradições populares, transmitindo através dos temas conhecidos e queridos do povo o fato novo, o elemento educativo, a informação, a novidade" (idem, p.118).

Os papéis encenados revelavam que o conteúdo das peças carregava uma conotação valorativa, marcada por certo maniqueísmo que contrapunha herói/vilão; santo/bandido; megera/mocinha e temas relacionados à família. As temáticas maniqueístas conduzem a posições de certo ou errado e comprometem o espaço da dúvida, do questionamento. Com isso, podem ser anuladas ou dificultadas as possibilidades de os participantes posicionarem-se diante das situações concretas colocadas pelo teatro, na medida em que se busca atender aos interesses educativos estabelecidos pelo programa: "[...] não nos ateremos aos problemas complexos do teatro somente, mas apenas ao que dele poderemos aproveitar na execução de tarefas educativas peculiares aos serviços de uma equipe de Missão Rural" (idem, ibid.).

Dessa forma o teatro produz uma cultura "inautêntica", como denomina Brandão (1986, p.62), em que a partir da utilização dos costumes e tradições se transmitiam o "fato novo", o "elemento educativo", a "informação" e a "novidade", por meio dos diversos papéis encenados.

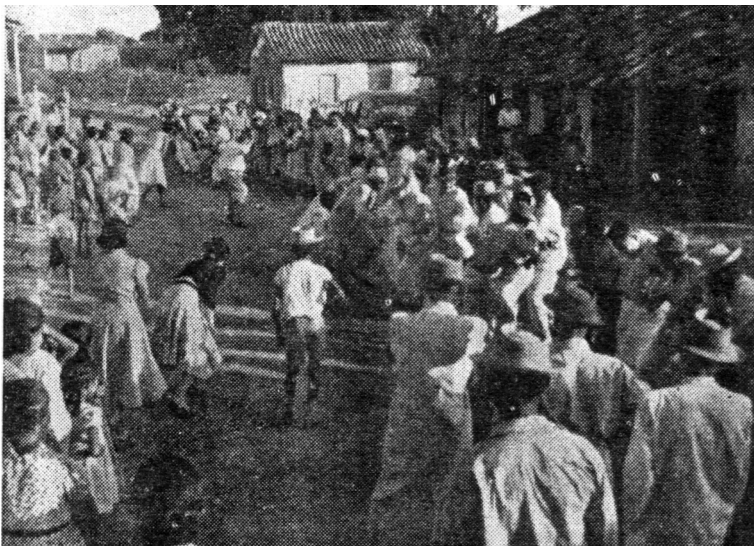
Existia, ainda, uma divisão de trabalho bastante sintomática na elaboração da peça e na encenação conforme se depreende da seguinte citação: "[...] o programa do teatro em seu espírito, nos seus fundamentos e conteúdos apresentará melhores resultados em sendo

trabalho da equipe técnica." (RCNER, op. cit., p.117). Ou seja, o roteiro e o conteúdo das peças eram elaborados pelos técnicos e os protagonistas reduziam-se a meros intérpretes de um texto em cuja elaboração e sentido eram alheios.

As reflexões de Paulo Freire (1982, p.41) acerca do processo de aculturação são elucidativas. Ao analisar, em 1968, o problema da comunicação entre o técnico extensionista e o homem do campo, no decorrer do processo de desenvolvimento agrário no Chile, assinala que "[...] o invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos (invadidos), jamais com eles; estes são 'pensados' por aquele. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição".

Teoricamente, esses camponeses são expropriados de sua cultura e de seu saber, em função da imposição de novos hábitos e costumes, passando, enquanto classe dominada, a produzir uma cultura inautêntica. Entretanto, suas atitudes não são lineares e exteriorizam comportamentos, no mínimo ambíguos, resultantes da mistura de seus valores com outros impostos e incorporados, na medida em que a realidade também é tecida de ambiguidade. Nesse sentido, ora ele recusa, ora aceita os ensinamentos vindos de fora.

Chauí (1986, p.124), ao discutir o tratamento dicotômico que o popular recebe, critica as posições que o encaram ora como ignorante, ora como portador de um saber autêntico. "Talvez seja mais interessante considerá-lo ambíguo, tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar". É nessa perspectiva que o camponês deve ser pensado, em que ora se manifesta como objeto, ora como sujeito da ação, resistindo às atitudes impostas.

O lazer orientado foi amplamente desenvolvido pela professora e pelo técnico em recreação nas escolas rurais frequentadas por crianças, adolescentes e adultos. Apesar da diferença etária dessa clientela, os objetivos gerais do lazer eram os mesmos: "[...] promover a organização das horas sociais e o uso da recreação como aproveitamento das horas de lazer" (RCNER, 1961/1962, v.10, p.229). A foto a seguir exemplifica uma atividade de lazer orientado, desenvolvida no Centro Social de Comunidade, denominada "cabo de guerra".

Fonte: *A CNER em 1953*. Alguns resultados do trabalho realizado pela Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1953. p.8.

Esses objetivos expressam a preocupação em ocupar o tempo ocioso com lazer dirigido, já que, no entender dos técnicos, o tempo livre era mal aproveitado. Nesse sentido, os técnicos da CNER destacavam que

> a recreação deve ser proporcionada, estimulada e orientada de acordo com a idade. Uma recreação bem orientada desenvolve o indivíduo, física, moral e intelectualmente. A professora, ao planejar suas aulas, terá o cuidado de planejar também o recreio. O recreio será dirigido sempre que possível. Inicialmente, até que se desenvolva a liderança dos grupos, terá direção cuidadosa da Professora. O recreio livre, desordenado, é prejudicial, deseducativo. Além de divertir as crianças, o recreio dirigido desenvolve grande número de qualidades, como sejam: espírito de ordem, de obediência, altruísmo. (RCNER, 1961/1962, v.10, p.82)

O lazer formativo também foi evocado como meio de pôr fim à monotonia do meio rural, ao proporcionar à população rural alegria de

viver. O lazer do homem do campo era considerado inadequado e fonte geradora de doenças em consequÊncia da "[...] falta de higiene mental, de bom relacionamento e de recreação sadia, que acabam por desencadear a enfermidade, mesmo nos elementos de melhores condições sociais" (RCNER, 1955, v.2, p.87). O lazer e as formas de socialização da população rural eram classificados como recreação inadequada:

> Nas localidades que dispõem de luz elétrica, a única recreação conhecida é o rádio ou a conversa à porta das casas para as mulheres e a reunião na venda para os homens. Oferecem também uma distração, os leilões da confraria, após a reunião dominical dos confrades. Outro motivo de festa e alegria é a missa mensal e, de modo especial, os oito dias dedicados ao Padroeiro, que é o maior acontecimento anual, esperado por toda a população. Fora disso, somente a oportunidade de um casamento, ou morte, reúne os amigos junto à família e, por isso, a própria morte passa a ser um motivo de distração, para aqueles que não estão ligados ao morto, por laços mais estreitos. Apreciam as danças de salão e as realizam nas épocas de festas religiosas ou casamentos, apesar da campanha contra, desenvolvida pela Igreja. Os vícios ocorrem em menor escala, também pela ação constante dos padres, mas o hábito dos aperitivos e o excesso de bebidas aos sábados e domingos é lugar-comum. No mais, são populações ordeiras de bom nível moral. (idem, p.89)

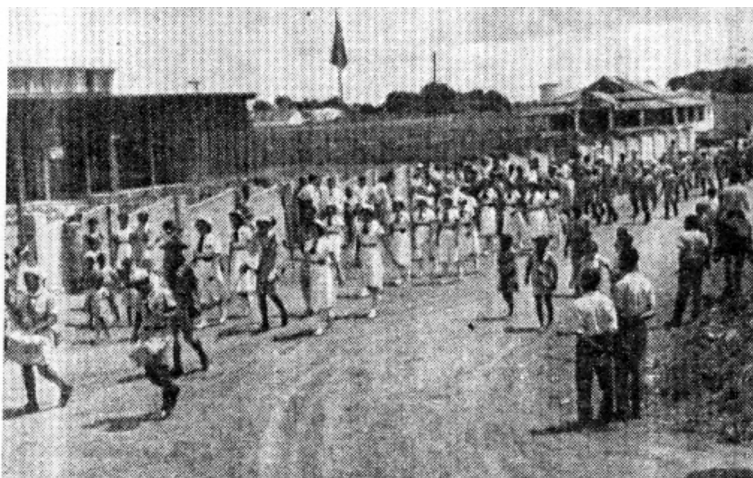
Alguns costumes das populações rurais eram concebidos como "recreação inadequada" – tais como a festa do padroeiro, os leilões, a missa mensal, os casamentos e o encontro na venda – contudo, representam formas de lazer do homem do campo. O lazer formativo é exterior à vida e à cultura e não pode ser usado como forma de crítica, mudanças e avanços da população.

A esse respeito, Brandão (1986, p.31-2) comenta que a politização da cultura só é possível por meio da extensão da produção da cultura a todos os segmentos sociais e não pela polarização e apropriação da cultura por parte de uma determinada classe social, para atender aos seus interesses. Logo, é na produção de sua cultura e não no que vem de fora, que se pode fazer e refazer o saber, ao mesmo tempo em que define as soluções e os encaminhamentos de questões. A consciência

do homem emerge das próprias relações e problematizações estabelecidas com seu meio e não a partir de uma consciência trazida de fora.

O lazer formativo era justificado em virtude das próprias condições "anárquicas" a que a população rural vivia, descritas pelo Chefe do Setor de Pesquisa da CNER. Ao externar suas preocupações em relação à vida desregrada no campo, observadas no estado de Alagoas, expõe:

> vivendo tão afastados social e economicamente dos órgãos de governo e instituições, essa gente evolui anarquicamente, sujeita às leis naturais. O oeste do Estado nos pareceu inteiramente alheio à normalização de seu governo. Sua vida sertaneja, por todos os aspectos, não nos pareceu suficientemente integrada, de consciência, ao conjunto do Estado. (RCNER, 1954, v.1, p.131)

A foto abaixo expressa a preocupação da Campanha em integrar a população rural à consciência do conjunto do Estado, à medida que ao fotografar o desfile, afirma-se: "As comemorações cívicas dão, aos poucos, o conhecimento dos deveres e direitos de um povo e, assim, vai se corporificando a ideia de Pátria que tem estado ausente do meio rural brasileiro" (A Campanha..., 1953, p.10).

Fonte: *A CNER em 1953*. Alguns resultados do trabalho realizado pela Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1953. p.10.

Com o intuito de adequar o trabalhador às novas necessidades da modernização agrária e racionalizar os processos de trabalho, em 1954, o coordenador da CNER referiu-se ao número de brasileiros "[...] até agora à margem das atuais concepções de trabalho" (RCNER, 1954, v.1, p.4). Nessa direção, o Chefe do Setor de Missões Rurais também tratou das condições de vida precárias da população rural de nosso País, referindo-se à "[...] ausência de processos racionais de trabalho" (idem, p.5).

A valorização do processo racional de trabalho compôs o programa de curso para professores rurais, cujo objetivo era desenvolver e "fortalecer o valor do trabalho coletivo, da organização social, da cooperação, da solidariedade, da justiça, da disciplina, da responsabilidade" (RCNER, 1961/1962, v.10, p.120). Em outro curso, pretendia-se "[...] fortalecer as atividades de exatidão, ordem, economia, solidariedade, justiça, socialização, disciplina e criar hábitos de pesquisa" (idem, p.99). Para Foucault (1983, p.126), a disciplina enquanto técnica de controle não se restringe apenas a "[...] cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas a trabalhá-lo detalhadamente, a exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo".

Enfim, o conjunto de atitudes disciplinares desenvolvidas na escola e no lazer formativo se encaminhava para o estabelecimento da formação de novas relações de trabalho no meio rural. O lazer – definido como forma de higiene física e mental –, objetivava tornar o camponês produtivo pelo combate de hábitos de vida considerados irracionais. Essa estratégia antiga fora apontada por Gramsci (1976, p.397-8) a partir do evento da industrialização, em que os americanos (como Ford) investiram na adaptação dos costumes dos operários para atender às novas necessidades de trabalho, bem como no combate a costumes considerados perniciosos à eficácia da produção.

A leitura e a análise do conjunto dos documentos produzidos pela CNER evidenciam inúmeras contradições e embates cotidianos no processo educativo e na relação teórico-prática, o que evidencia que

o programa foi marcado por uma pluralidade de visões e de práticas demonstradas ao longo da pesquisa.

Em palestra no VI Curso de Treinamento de Educadores de Base, Helena Antipoff, executora da CNER, em Minas Gerais, destacou a situação de abandono do meio rural por conta da omissão do poder público. Nesse contexto, recriminou a política latifundiária de monocultura e o descaso das reivindicações dos trabalhadores rurais, vistas como "perigosas e facilmente inflamáveis", numa referência crítica às interpretações tidas como comunistas (RCNER, 1954, v.1, p.171). Para Antipoff, as palavras dos educadores podem se constituir em forças sociais, desde que relacionadas e incorporadas à realidade social e cultural do homem do campo, para diminuir possíveis resistências aos novos ensinamentos educativos.

Qualquer medida social pode ser comprometida se não trabalhar adequadamente os princípios educativos e culturais. "A inovação de qualquer medida perfeitamente aceitável e de inteiro bom senso pode acarretar, pelos efeitos não previstos, consequências das mais graves e negativas [...]", afirmava Antipoff (idem, p.172). A educadora considerava, ainda, que "[...] os obstáculos, bem sabeis, podem provir da ignorância das próprias massas rurais e do apego irracional às formas tradicionais de vida, de trabalho, de maneiras de pensar impermeáveis à experiência, como em toda sociedade de civilização primitiva" (idem, p.171).

Para exemplificar a relação do educador e as reações dos educandos, Antipoff relatou um episódio ocorrido em um dos Centros de Treinamento para Professores Rurais, em Minas Gerais, o qual foi beneficiado com um motor gerador de luz elétrica mais potente, conseguido pelos habitantes rurais por meio de abaixo-assinado, estimulados pela CNER. O pedido foi atendido causando grande satisfação no povoado; porém, segundo a educadora, um novo fato surgiu decorrente da nova medida introduzida. Antes, "[...] o povoado mergulhava no silêncio da noite e seus habitantes tranquilamente restauravam as energias gastas durante o dia que começava cedo" (RCNER, 1954, v.1, p.173). Com a expansão da luz elétrica, a iluminação estendeu a noite, aumentando as horas de vigília, de

lazer e os habitantes criaram novos hábitos, incompatíveis com os objetivos da CNER.

> O número de botequins passou de 2 a 3 e talvez mais ainda, aumentando bastante a frequência neles da população masculina à qual tendem a se juntar elementos femininos mais levianos. Aumentou o consumo de bebidas alcoólicas, multiplicaram-se cenas de brigas e agressões. As irradiações das canções carnavalescas, histórias tolas e dramas cheios de histerismo difundidos pelas estações das metrópoles vieram interferir com as modinhas, cantigas populares, serenatas tradicionais ali. Como enxurrada benfazeja de uma chuva de verão, aparecem destroços e sujeiras carregadas de lugares estranhos. (idem, ibid.)

Promover educação que vá ao encontro da cultura, de seu meio e significativa ao meio rural, com menos resistências aos novos ensinamentos, constituiu-se em um dos grandes desafios daquele momento, presente nos dias atuais quando se trabalha com populações oriundas de culturas diferentes. O que fazer para que a educação encontre eco em suas vidas? Com quais princípios e estratégias deve-se trabalhar? O exemplo descrito reflete dificuldades, contradições, dilemas e conflitos vividos pela educadora entre culturas diferentes, em que as certezas não se colocaram como respostas certeiras.

As reflexões de Brandão (1986, p.76) são importantes, porque evidenciam a complexidade das relações educativas, em que muitas vezes as classes subalternas deixam-se invadir por não terem formas de controle, mas depois de invadidas desenvolvem mil artimanhas, como instrumentos de resistência.

> Artimanhas de resistência popular das quais a mais sábia é a de aproveitar seletivamente dos serviços e novidades oferecidos (posto de saúde, curso de alfabetização, teatro na praça, campanha de vacinação, etc.) sem se envolver politicamente com o compromisso inaceitável de servir com a sua fidelidade coletiva e persistente a programas de mediação que se servem do povo com o seu poder de manipulação, aparentando fazer o oposto.

O exemplo citado desmistifica a visão da CNER de que o camponês recusa o "moderno", porque é atrasado e ignorante. Dessa forma, a venda, como ponto de encontro, tornou-se espaço de controle dos camponeses e desarticulou o espaço de controle da CNER. Perplexa diante dos fatos, Antipoff indagava-se:

> Quem de nós seria bastante perspicaz em prever tais consequências de uma medida altamente civilizadora – luz elétrica – com seu cortejo inesperado de distúrbios e inconveniente, tanto de ordem cultural quanto de higiene mental e de boa ordem social, no pacato rincão de Minas Gerais? Assim, lembremo-nos que toda medida nova é uma arma de dois gumes e toda técnica de progresso material nunca pode ser introduzida no ambiente social sem um esforço paralelo na elevação cultural da comunidade e da educação integral de seus membros. (RCNER, 1954, v.1, p.173)

A perplexidade prende-se ao fato de aqueles habitantes rurais não terem aproveitado a "medida altamente civilizadora" na forma como previa o programa educativo. A recusa não se deu em relação a usufruir dos benefícios da luz elétrica, mas recusaram-se a usufruir apenas na qualidade de consumidores. Eles reinventaram seu uso e sua utilidade.

Voto, democracia e cidadania

Historicamente, os preceitos da democracia e da cidadania não participam do nosso patrimônio cultural. Em vários momentos, a CNER demonstrou conhecer a existência de poder centralizado no meio rural e a submissão do homem do campo ao "coronel", principalmente nos níveis econômicos e políticos, e procurou dirimir conflitos e, em algumas situações, educar os habitantes para contraporem-se a essas situações.

Nossa formação colonial e agrária contribuiu para a generalização do caráter personalista, individual e doméstico da família colonial,

para além das relações familiares. No plano social, o personalismo patriarcal possibilitou que nossa civilização fosse marcada por relações baseadas no clientelismo, na cordialidade e na hospitalidade, virtudes exaltadas pelos viajantes estrangeiros que nos visitaram. As "relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós" (Holanda, 1971, p.106). Desse modo, a escolha para o exercício das funções públicas foi orientada mais pela confiança pessoal e menos pelas capacidades para a política.

Essa formação, ainda com desdobramentos nos dias atuais, tem dificultado o estabelecimento de limites entre os domínios do privado e o do particular, dificultando a expansão dos direitos políticos, como ilustram alguns acontecimentos históricos. "A Independência brasileira é fruto mais de uma classe que da nação tomada em conjunto [...]", na medida em que os grandes proprietários preservaram para si próprios todas as vantagens dela (Prado Júnior, 1977, p.48-51). A hierarquia de direitos políticos restringia e selecionava quais cidadãos estavam autorizados a votar. Os serviçais como jornaleiros, caixeiros e qualquer cidadão com renda inferior a 150 alqueires de farinha de mandioca não podiam votar. Os eleitores que "[...] escolhiam os deputados e senadores deveriam ter rendimento no valor de 250 alqueires. Finalmente, para os deputados requeria-se 500 alqueires (1.000 para senadores)" (Prado Júnior, 1977, p.51). Dessa forma, consagravam-se as aspirações e o poder da classe dominante dos proprietários rurais.

O compromisso com os chefes locais, a sujeição do eleitorado, especialmente no meio rural e a manipulação constitutiva de nossa história política se expressa como instrumento de manutenção do poder local, em decorrência da estrutura agrária. Enquanto política dos coronéis, o "coronelismo" representou uma forma de incursão do poder privado no domínio político.[1]

1 O "coronelismo" é um sistema político "dominado por uma relação de compromisso entre o poder privado decadente e o poder público fortalecido" (Leal, 1949/1978, p.252).

Mesmo decorridos tantos anos, Benevides (1991, p.25) aponta o quanto nossa história ainda permanece marcada pela representação distorcida, pelo "coronelismo redivivo nas várias formas de clientelismo, o populismo de diversos matizes, o sistema eleitoral viciado e, ainda, o abuso do poder econômico nas campanhas eleitorais".

A CNER valorizou e desenvolveu práticas educativas que buscavam promover a educação política, e que poderiam, também, se colocar como possibilidades de ampliação de sua participação e influir nos processos de decisão. Em São João Del Rei (MG), a CNER relata a ausência de "liderança democrática" e a presença de "liderança política e econômica", exercida pelos coronéis. A exploração e o controle dos chefes políticos constituíam-se em um dos empecilhos para o surgimento de uma liderança espontânea e democrática.

> O chefe político é sempre o coronel, homem endinheirado, latifundiário, de mentalidade atrasada e paternalista, que se arroga direitos de defensor da comunidade, destruindo a capacidade de iniciativa do povo, a fim de torná-lo sempre dependente e subsidiário. Transforma o povo em vassalos submissos, sob sua dependência econômica e moral. (RCNER, 1955, v.2, p.91)

Em 1958, no município de Apodi (RN), região de conflitos sociais relacionados à posse da terra, a Missão Rural relatou vários problemas que dificultavam os trabalhos da Campanha. A Missão constatou, inclusive, que as autoridades municipais eram indiferentes ao próprio município; além disso, os pequenos agricultores submetiam-se ao sistema de agiotagem e aos mandos do "coronelismo político" (BMI, 1958, n.12, p.3). Os desdobramentos dessa relação eram apontados pela CNER, ao afirmar que "a submissão do homem do campo ocorria pelo receio que tinha de ser perseguido pelo coronel". Assim, o homem do campo acostuma-se "[...] a falar mal do governo e a esperar os melhoramentos prometidos em véspera de eleições" (RCNER, 1955, v.2, p.91).

A atuação da Campanha revela, ainda, a tensão existente em sua relação com os latifundiários, temerosos de perderem poder.

> Esse é um dos principais problemas, e uma das razões da desconfiança e restrição com que a Missão é vista por alguns chefes políticos e vereadores. Escondem o receio da perda de prestígio e de uma hegemonia injustificada, demonstrando pessimismo em relação ao sucesso do trabalho da Missão e descrevendo o roceiro como um preguiçoso, obstinado ou ignorante, incapaz de civilizar-se. (idem, ibid.)

Os relatos indicam que a CNER tinha dimensão do poder e alcance das relações personalistas e clientelistas dos coronéis, que dificultavam o estabelecimento de relações democráticas e de exercício da cidadania do homem do campo como eleitor, desvinculado de favores.

No sentido de contrapor-se a essa conjuntura, ao longo de sua atuação, a CNER procurou desenvolver um trabalho educativo articulado ao processo da cidadania civil e política, ao tratar do valor do voto e da importância de escolhermos bem nossos representantes. Nesse sentido, incentivou os habitantes rurais a realizar reuniões para levantar seus problemas e propor formas de encaminhamentos, além de proporcionar situações para que crianças e adultos fossem adquirindo o hábito de eleger seus representantes. A preocupação em desenvolver a cidadania civil e política no meio rural foi sistematizada, ainda, por meio de Cursos de Treinamento de Professores.

O programa de *História e Educação Cívica* desenvolvido nesses cursos, no Centro de Educação de Base, em Colatina, apresenta preocupações relacionadas à educação política dos professores, extensiva aos habitantes rurais. Previam-se conteúdos voltados para noções básicas da constituição política do Estado, da necessidade de governo, dos símbolos nacionais e dos três poderes, conhecimentos que contribuem para a formação dos preceitos da cidadania. Discutiu-se, ainda, a organização política e administrativa do Brasil; o dever do voto; a necessidade de leis e de governo, o significado da Pátria; a Bandeira e o Hino Nacional (RCNER, 1961/62, v.10, p.74).

Conteúdo similar foi proposto na unidade de Geografia e História, com o desenvolvimento da organização social da família, do

município, do estado, do país; princípios de governo e autoridade; conceito de Pátria; eleições; os três poderes; obediência às leis e às regras de boa ordem social. O programa valoriza, ainda, questões referentes ao meio ambiente, tais como: reservas florestais, conservação, devastação das matas e cultivo da terra (RCNER, 1961/62, v.10, p.112).

Ora, uma educação para a cidadania pressupõe o conhecimento de conteúdos dessa natureza, relacionados à organização política do Estado e sua relação com a sociedade civil, pois "é em definitivo a lei, e em particular a *Constituição* e os valores que nela se expressam, que define o terreno absolutamente comum aos diferentes componentes da comunidade" (Canivez, 1991, p.20). A educação baseada em tais princípios, na mudança e na aquisição de novos valores, forma o cidadão autônomo e não sujeito a alguém em particular e às vontades de chefes políticos locais. Este é o primeiro princípio da constituição de uma comunidade política, segundo Canivez (1991, p.21):

> Os cidadãos reconhecem a autoridade de uma mesma lei, e não mais o poder pessoal de um indivíduo, família ou casta. A fonte de autoridade está na lei, princípio impessoal, e é por reconhecer antes de tudo a autoridade desse princípio que o cidadão é livre: não está sujeito a ninguém em particular.

É certo que o conteúdo recaía mais nos sentimentos nacionalistas abstratos do que nos problemas específicos da educação política da comunidade. Porém, é possível pensar que as discussões ensejavam vínculos com aquela realidade.

A Campanha reconhecia a existência de conflitos entre o homem do campo e o da cidade e procurava criar situações para o rompimento desses entraves, por meio de cursos e reuniões entre os habitantes rurais. Desse modo, a CNER apontava, ainda, que os costumes e ideias da cidade eram diferentes, os contatos estabelecidos entre o urbano e o rural eram precários e inumanos, não servindo de referenciais de mudança para o homem do campo, na forma como estavam estabelecidos. As condições para tornar-se cidadão eram

injustamente determinadas pelo poder financeiro e não pelo terreno comum das leis.

> Se um dia, ele [o camponês] conseguir enriquecer, então irá para a cidade, se transformará em "cidadão" e viverá como tal. Mas na condição de camponês, tem sua vida precária de roceiro. Entre duas situações, medeia um abismo – duas culturas diversas se entrechocam e se hostilizam surdamente. O urbano dá nomes específicos ao camponês – capiau, caipira, tabaréu, guasca, catingueiro, mateiro, brejeiro; zomba do seu desajeitamento, menospreza os seus costumes, ridiculariza o seu linguajar, explora a sua timidez. Vinga-se o roceiro, e critica os costumes urbanos e arma ciladas ao "cidadão", quando o pega no meio rural. (RCNER, 1954, v.1, p.42)

Um dos caminhos para reverter essa situação se faz pela educação, trabalho que a Campanha buscou realizar em todas as situações, como foi apontado ao longo deste trabalho. Nesse sentido, a disciplina de História enfatizava os "traços e obras deixados por homens ilustres", a valorização dos "filhos mais notáveis da terra", a "formação do povo brasileiro (três raças) e os três representantes de heroísmo nessas raças (Vidal de Negreiros, Henrique Dias e Felipe Camarão)" (RCNER, 1961/62, v.10, p.74). Esses personagens representavam o colonizador vindo de Portugal, o escravo brasileiro e voluntário nas invasões contra os holandeses e o indígena educado pelos jesuítas e ativista na mesma invasão.

A visão de que a história é feita pelos heróis dificulta posicionamentos mais incisivos diante dos conflitos relacionados à posse da terra, mesmo se reconhecendo a legitimidade das reivindicações. Essas situações foram abordadas com reservas pelos cursos de Treinamento de Professores, voltando-se as orientações para o respeito à propriedade (idem, p.102) e às críticas a invasões de terras (idem, p.74).

Mesmo apresentando tais contradições, há indicações de que o homem do campo ampliou concepções com vistas à consecução da cidadania civil e política, transformando-se em agente ativo do

processo. Um episódio ocorrido na Bahia exemplifica essa situação. Os moradores estavam insatisfeitos, porque o prefeito removeu a professora rural e a escola foi fechada. O fato mobilizou crianças e adultos e, em uma das reuniões realizadas pela CNER, os moradores do bairro sugeriram que as crianças deveriam falar com o prefeito. O técnico que supervisionava a reunião orientou as crianças a eleger quem falaria com o prefeito. Para tanto, "tratou-se dos critérios da eleição, da responsabilidade do voto, da necessidade de escolher os mais capazes para a incumbência; por fim, dez garotos foram eleitos em voto secreto, para a missão" (RCNER, 1956, v.4, p.90-1). Quinze dias depois, foi nomeada nova professora para a escola.

Outro episódio relatado, em 1955, pela equipe da Missão Rural de Jequié-Ipiaú (BA), também é indicativo da importância desses momentos organizativos vivenciados pelos habitantes rurais, nas reuniões promovidas pela CNER. Os moradores do bairro reuniram-se para debater sobre a organização do clube e a eleição da diretoria.

> Discutidos os vários processos da eleição, o senhor Argemiro, líder do local, sugeriu que, em virtude do grande número de analfabetos, os candidatos fossem representados, respectivamente, por milho e feijão; cada grão simbolizaria um voto do candidato. Decidiu-se, também, que o mais votado seria o presidente e o imediato, o vice-presidente. Com muita ordem, entusiasmo e liberdade, procedeu-se à eleição das diretorias e os eleitos tomaram posse. (RCNER, 1955, v.2, p.107-8)

Passados alguns dias, Euclides da Cunha – tesoureiro da diretoria da chapa vencedora – procurou a equipe da CNER e disse que surgiram "conversinhas" em torno de seu nome. Argumentava que, provavelmente, ocorrera uma confusão entre o "milho e o feijão", pois ele tinha poucos amigos no bairro e recebera um grande número de votos. Informou que há algum tempo ele e sua senhora haviam participado da campanha para a construção da capela e se apropriaram de 850 cruzeiros. Agora, alguns moradores estavam protestando e não o aceitavam como tesoureiro. A CNER "[...] orientou o acusado

mostrando-lhe a importância da prestação de contas, em caso de movimento coletivo, bem como a justiça de sua solicitação em não pertencer à diretoria" (idem, p.108).

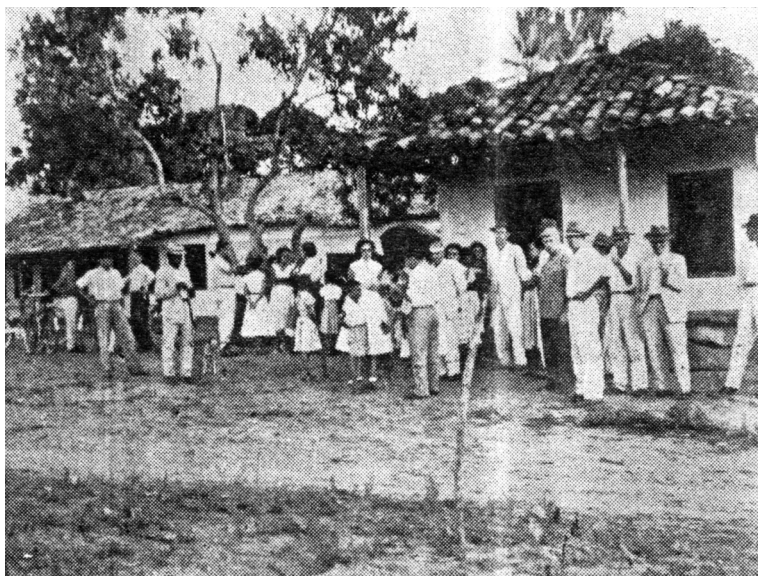
Esses eventos demonstram a relevância do debate de questões político-institucionais associado à prática, pois estimulam a participação e a escolha dos representantes. Ainda hoje é disseminada a crença de que o povo é incompetente para votar, alijando-o, do exercício de democracia. Benevides (1991, p.83-4) critica a falácia da incompetência do povo para o exercício do voto e ressalta a importância da discussão pública sobre as vantagens e desvantagens, sobre os recursos exigidos e as consequências (políticas, econômicas, sociais e culturais) das propostas existentes. Daí a relevância dos meios de comunicação de massa, como instrumentos de divulgação dos debates, pois o acesso à informação é condição básica de acesso à cidadania.

Com a finalidade de estimular a participação política no meio rural, a CNER exercitava a prática do voto, entre crianças e adultos na formação de comissões, diretorias dos clubes de cooperativas, para as quais eram eleitos os próprios moradores. A formação do clube de crianças era o "[...] exercício da democracia e a oportunidade para iniciar as crianças nas formas de cidadania democrática, do exercício do voto livre e consciente do sistema de cooperação" (BMI, 1960, n.27, p.5). Para a Campanha,

> um dos principais recursos para a preparação dos grupos é a reunião, na qual, o técnico, discretamente, orientará e ensinará a discutir com democracia, medindo e comparando os resultados que deverão ser cada vez mais objetivos e denunciadores do amadurecimento da mentalidade comunitária e do aproveitamento de cada reunião realizada. (grifo do autor)

A formação para o exercício da cidadania e democracia pressupõe a recusa da violência como método de solução dos conflitos e a escolha da discussão política para se chegar à decisão. A educação para a cidadania pressupõe: a aquisição de informação; o conhecimento

do sistema jurídico, das instituições, das leis que estabelecem os direitos e deveres; e a capacidade de discernimento para seu uso. "Esse conhecimento das instituições e a faculdade de julgar devem também dar a cada um a possibilidade de orientar-se na vida social" (Canivez, 1991, p.80).

Os relatos indicam que a prática de convidar os moradores para tomar decisões em reuniões foi frequente, conforme relato da Missão Rural, na Bahia, em que um morador, empenhado na organização e melhoria do bairro, foi eleito vereador. Logo após convocou uma reunião para discutir como resolver o problema da falta de água no povoado e, passados alguns dias, o vereador e os habitantes, na forma de "mutirão" e ajudados por máquinas, abriram cacimbões para resolver a falta da água. A Campanha conclui que o vereador, sempre à frente e animado, "era o líder bem confirmado pelo povo educado, que já sabe o que quer" (BMI, 1959, n.22, p.26-30). A foto abaixo ilustra o momento de saída dos moradores de uma reunião realizada no Centro Social de Comunidade, sem explicitar a localidade.

Fonte: *A CNER em 1953*. Alguns resultados do trabalho realizado pela Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1953. p.9.

Além da cidadania política, a Campanha implementou formas para consolidar a cidadania civil, por meio de *Campanhas de Legalização de Casamentos* (BMI, 1958, n.12, p.2) e *Campanhas do Registro Civil*. Acreditava ser esse o passo inicial para tornar as crianças "cidadãs do Brasil" (BMI, 1959, n.22, p.26).

Tarefa difícil é dimensionar a profundidade de mudanças no meio rural, incorporadas ou não pelos camponeses, a partir dos trabalhos da Campanha. Há relatos de resistência e outros de mudanças, em várias passagens descritas pelo programa. Em 1958, na Bahia, nos municípios de Cruz das Almas, São Felipe, Senhor do Bonfim, Muritiba e Feira de Santana é relatado que

> as atividades da CNER evoluem dia a dia em razão das naturais etapas de transformação ou 'mudança', que se vão observando nos costumes e nas reações do povo sob a pressão lenta e segura dos líderes locais orientados pelos técnicos da CNER [...] o povo está observando os preceitos de higiene do lar, do banho, da limpeza. (RCNER, 1958, v.6, p.11-5)

A esse relato, associam-se outras ações do programa como entrevistas na imprensa e material fotográfico com o intuito de explicitar as mudanças atingidas pelo programa. Não se pode negar que a CNER contribuiu para a construção da consciência política do homem do campo, da capacidade de julgar, decidir e escolher seus representantes, procurando desvincular-se do sistema coronelista, ainda que de forma heterogênea no decorrer do programa. Ao longo dos trabalhos, procurou-se ampliar o espaço político para a emergência da democracia participativa, ao mesmo tempo em que coexistiram visões e práticas que obstaculizavam avanços democráticos, por exemplo, quando a resolução dos atritos era encaminhada de modo particular, em que os habitantes deveriam falar com os proprietários.

Enfim, é possível concluir que nesse processo educativo houve a formação de "sentimentos de comunidade", pressupondo mudança da consciência, que passa a ver-se não mais como consumidora, mas como agente e executora que desfruta de suas próprias decisões.

Essas situações não podem ser generalizadas para todas as ações da Campanha, pois diversos fatores culturais históricos constroem processos diferenciados de representações que interferem nos processos de implementação, aceitação e rejeição no desenvolvimento de uma determinada política.

Cabe destacar que as políticas públicas estão referenciadas a um determinado modelo de Estado que implementa seu projeto de governo, por meio de programas para setores específicos da sociedade. Logo, políticas públicas não são somente determinadas pelas mudanças que ocorrem da redefinição do papel do Estado nos diferentes contextos, mas são parte constitutiva dessas mudanças, o que confere um caráter próprio às ações implementadas por um determinado governo.

No período estudado, a hegemonia posta pelo Desenvolvimento de Comunidade e demais pressupostos adotados pela CNER postulavam teoria e prática centradas no desenvolvimento das mentalidades, dos grupos e da comunidade, aliando-se à Igreja Católica que defendia a terra como um bem individual e não social. Ainda que, em muitas situações, as práticas educativas tenham se enveredado para a ampliação dos ideais democráticos, enquanto política pública a Campanha atuou de modo pontual, e enquanto reguladora de tensões na correlação de forças entre o Estado e o homem do campo agiu com salvaguarda dos interesses do primeiro.

Decorridos quase meio século do término da CNER, a situação da educação e da agricultura continua à míngua, contando com a "vontade de Deus", em virtude da descontinuidade de políticas públicas para os dois setores – educação e agricultura. Nem mesmo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) define uma política educacional para o campo. Dessa forma, a educação que, historicamente, foi negada às camadas sociais desfavorecidas e, em particular, ao homem do campo, mantém-se desigual na oferta e no acesso, à mercê de políticas pontuais.

Conclusão

A existência da CNER (1952-1963) foi marcada pela expansão da indústria brasileira e da modernização agrária, com desdobramentos para o campo, expansão da monocultura que ampliou o êxodo rural. O alinhamento às orientações de organismos internacionais foi reforçado pela ideologia desenvolvimentista no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), ao afinar-se à política de ampliação de desenvolvimento da América Latina, desfraldada pelos Estados Unidos, em função de possíveis desdobramentos da Guerra Fria. O Programa de Metas do governo JK colocava-se "[...] contra a ofensiva de ideologias opostas a nossas crenças cristãs e a nossas instituições democráticas". Além disso, afirmava que "[...] o problema do comunismo, sua expansão e articulação como movimento político internacional continua a ser preocupação constante do Governo" (Cardoso, 1978, p.144-9).

Com uma política voltada para a aceleração do crescimento econômico e superação do atraso para alcançar a prosperidade, a educação passa a ser aliada fundamental nessa empreitada. Dessa forma, a Campanha fundamentou-se pedagogicamente na Educação de Base e no Desenvolvimento de Comunidade, tecnicamente no funcionalismo e filosoficamente no neotomismo. A opção pelo neotomismo vai ao encontro das posições da Igreja Católica, que de-

fendia a reforma da sociedade numa perspectiva cristã. Conhecedora dos conflitos sociais e da organização dos movimentos no campo, a tríade – Estado, Igreja e CNER – funda saída institucional, na qual o governo JK cria o Plano de Operação do Nordeste. Ao materializar essas parcerias, os vínculos entre Igreja e Estado, existentes desde a criação da Campanha, são reforçados e oficializados na medida em que o programa figurou em todos os Decretos do Plano.

A integração dos indivíduos "desajustados" ao sistema social dar-se-ia pela educação, que os transformaria em cidadãos. A partir dessa visão, as contradições sociais são deslocadas para o indivíduo, o grupo e a comunidade, os quais são tidos como responsáveis pela formação ou deformação social, de acordo com os pressupostos do funcionalismo. Logo, o alvo da educação é o indivíduo, descontextualizado dos determinantes históricos e sociais, a ser promovido à condição de cidadão, por meio de uma educação personalista.

Nesse processo educativo, quando os camponeses reagem criativamente a essas condições, a partir de seus próprios valores e cultura, recriam ensinamentos ou se negam a segui-los, essas reações terminam por expressar situações pontuais, no conjunto da política, que podem ser explicadas pelos princípios do programa. Tais situações, aliás, pouco contribuem para desvelar as contradições sociais, e tornar os camponeses cidadãos, a fim de que não ajam somente como consumidores.

A própria Campanha apresenta momentos de avanços e recuos no processo educativo, igualmente de modo pontual. Se, por um lado, valorizou as discussões com os habitantes no campo, constitutiva da educação para a política, por outro lado, recomendou que esses momentos fossem acompanhados pela "orientação discreta dos técnicos".

Como toda política, ao longo de sua existência, a CNER foi ganhando contornos diferenciados, que associados a um conjunto diversificado de ideias e pela conjuntura daqueles anos a levaram a manifestar-se diferentemente. Nesse sentido, a Educação de Base, considerada indispensável à construção da cidadania e ao alcance dos direitos e deveres individuais e cívicos do homem do campo,

buscou atender às finalidades definidas pelo Estado proponente, ao mesmo tempo em que encaminhou reivindicações pontuais no campo. Sendo assim, o trabalho da Campanha proporcionou o afloramento de contradições que redundaram em brechas para a emergência da cidadania e a ampliação nos processos participativos. Destaca-se a preparação das eleições às diretorias dos Centros Sociais de Comunidade, as Campanhas de Registro Civil e Casamentos, as discussões para eleger representantes para falar com autoridades, como processos educativos para a cidadania.

As expressões de cidadania manifestaram-se, diferentemente, tanto na assimilação do conteúdo veiculado quanto em sua negação, imprimindo-lhe um novo sentido de uso. Fatos relatados por técnico da Campanha revelam que habitantes do campo recusaram-se a seguir as orientações médicas, como forma de pressão por atendimento médico e não somente por orientações sobre higiene, para melhoria da saúde. Ou ainda, quando foram ampliadas as horas de lazer na venda, por conta da iluminação oferecida pelo gerador elétrico, comprado por meio de abaixo-assinado dos moradores, incentivados pelo programa como forma de participação, para iluminar o Centro Social, como relato da educadora Helena Antipoff.

A CNER constitui-se a partir de uma organização detalhada e uma estrutura de funcionamento grande e organizada com muitos Centros Sociais e Centros de Treinamento para formação do quadro técnico e desenvolvimento de atividades no campo, para agregar os participantes. A Campanha formou professoras, líderes rurais, técnicos agrícolas e outros profissionais em regime de internato para atuar no programa.

A concentração dos Centros Sociais e as práticas educacionais variaram de acordo com as necessidades e o nível de desenvolvimento da região. A pesquisa desenvolvida explicita a coincidência, não casual, da atuação da Campanha em regiões com forte organização dos movimentos sociais no campo, especialmente das Ligas Camponesas. Nesse contexto, a CNER encampou a luta da Igreja pela formação das pequenas propriedades, discordou da "distribuição demagógica da terra", defendeu que os próprios moradores deveriam

falar com os grandes proprietários nas situações de tensões, mesmo conhecendo o poder opressor dos latifundiários. Em 1959, os cargos de executores da Campanha do Norte e Nordeste eram ocupados somente por bispos e padres.

As propostas educativas da CNER não se detiveram somente às escolas, mas se voltaram para a educação dos costumes orientados para a reformulação das casas, a melhoria da saúde e do lazer, como formas de promoção e valorização do homem do campo. As descrições das casas como "pocilgas", a facilidade de contágio de doenças por conta da iluminação e aeração deficientes, a divisão interna inadequada dos cômodos, a vida promíscua dos moradores indicam o olhar externo do observador para além das necessidades higiênicas, alheio às condições sociais, fundamentado pela moral. A CNER promoveu campanhas da fossa higiênica, de vacinação contra o tétano, da prevenção do tracoma, da sífilis, da tuberculose, campanha pelo uso da água filtrada contra a verminose e a mortalidade infantil, extremamente importantes, como se sabe.

Por último, cabe destacar que, ao tratar dos fatores estruturais, sociais e educacionais do campo e para o campo, esta pesquisa explicita e aproxima, ao mesmo tempo, duas realidades – a de 1950 e a atual –, no que respeitam à pobreza, ao abandono e à carência de políticas, decorridos quase cinquenta anos do término na CNER. Esse quadro agrava-se pela descontinuidade das políticas sociais, especialmente para os setores agrários, da saúde e da educação, em que os habitantes do campo permanecem relegados a categorias inferiores. Basta lembrar que somente a Constituição de 1988 outorga direitos ao trabalhador rural em usufruir da assistência médica pelo Sistema Único de Saúde. Para a educação, nem mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) define política educacional adequada para o setor, mantendo-se desigualdades históricas na oferta, no acesso e na permanência, seja pelo fechamento das escolas rurais, seja pelo transporte diário de crianças à cidade para estudar.

Enfim, mesmo com todas as restrições que se possa fazer à Campanha Nacional de Educação Rural e dos percalços e contradições que marcaram sua atuação e existência, certamente foi relevante,

naquele momento, pela educação oferecida, pelo desenvolvimento de campanhas preventivas, promoção de registros de nascimento, defesa e preservação do meio ambiente, entre outros. O desenvolvimento da cidadania, os ideais democráticos e os direitos à educação no campo continuam na ordem do dia, evidenciando a necessidade de continuidade das políticas sociais, a inter-relação entre elas e o rompimento de paradigmas mecânicos entre educação, cidadania e participação.

Referências bibliográficas

Obras citadas

ABRAÃO, J. C. *O educador a caminho da roça (notas introdutórias de educação rural)*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

AGASSIZ, L.; AGASSIZ, E. C. *Viagem ao Brasil*: 1865-1866. Tradução de João Etienne Filho. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

AGUIAR, A. G. *Serviço social e filosofia*: das origens a Araxá. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

AMMANN, S. B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ANDRADE, M. *Lutas camponesas no nordeste*. São Paulo: Ática, 1986.

ANTIPOFF, D. I. *Helena Antipoff*: sua vida sua obra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

ANTONACCI, M. A. Trabalho, cultura, educação: Escola Nova e Cinema Educativo nos anos 1920/1930. *Revista Projeto História*, São Paulo, n.10, p.151-63, dez. 1993.

ARAPIRACA, J. Escola de produção comunitária: uma proposta de desenvolvimento integrado tomando a escola como centro. In: SEMINÁRIO SOBRE MEIO RURAL E EDUCAÇÃO, 1º, 1981, São Paulo. *Anais*... São Paulo: IESAE, Fundação Getulio Vargas, 1981.

BARREIRO, I. M. de F. *Cidadania e educação rural no Brasil*: um estudo sobre a Campanha Nacional de Educação Rural. 1997. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_______. Helena Antipoff – a educadora ruralista: a construção de um acervo pessoal e sua relevância para a educação na atualidade. *Revista on-line, Patrimônio e Memória* – CEDAP, Assis, v.3, n.1, p.130-45, 2007.

BEISIEGEL, C. de R. *Estado e educação popular*: (um estudo sobre a educação de adultos). São Paulo: Pioneira, 1974.

BENEVIDES, M. V. *Cidadania ativa*: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e democracia. *Revista Lua Nova*, São Paulo, v.33, p.5-16, 1994.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_______. Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Cadernos do Cedes*, São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, ano I, v.1, p.5-35, 1980.

CABRAL, J. I. *Missões Rurais de Educação*: a experiência de Itaperuna. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1952.

CALAZANS, M. J. C. et al. Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v.9, p.43-64, out./dez. 1985.

_______. *Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1979.

_______. Questões e contradições na educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J; BORDENAVE, J. D. *Educação rural no terceiro mundo*: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p.161-98.

CALDERÓN, A. I. *Amigos da escola*: ações e reações no cenário educacional. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3709--Int.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2010.

CAMARGO, A. de A. A questão agrária: crise de poder e reformas de base. In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1984. p.121-224. (v. 3 Sociedade e Política 1930-1964).

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão*. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991.

CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento* – Brasil: JK- JQ. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, M. A. de O. *Três campanhas brasileiras de Educação de Base no período de 1947-1963*. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

CHAUI, M. *Conformismo e resistência*: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

______. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1981.

COMTE, A. *Cours de Philosophie Positive*. Paris: Alfred Cortes, 1934. v.4.

DRAIBE, S. *Rumos e metamorfoses*: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil 1930-1960. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Estudos Brasileiros).

FALEIROS, V. de P. *A política social do estado capitalista*: as funções da Previdência e da Assistência Sociais. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FONSECA, M. T. L. da. *A extensão rural no Brasil*: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1983.

FRANCO, M. S. de C. *Homens livres na ordem escravocrata*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1974. 1.ed. (1976 reimpressão) (Ensaios, 3).

FREIRE, J. C. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCIA, B. *Educação*: modernização ou dependência? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HADDAD, S. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. 1991. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. v.1 e 2.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n.55, p.30-34, nov. 2001.

HUXLEY, J. Uma filosofia para a Unesco. *O correio da Unesco*, n.5, 1976.

LEAL, v.N. (1949). *Coronelismo, enxada e voto*: o município e o regime representativo no Brasil. 4.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1978.

LEBRET, L. J. (1959). *Manifesto por uma civilização solidária*. Tradução de Frei Benevenuto de Souza Cruz. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1961.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação, problema nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1944.

______. Discurso da Sessão de Encerramento do 1º Congresso de Educação de Adultos. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1º, 1947, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro, 1950.

______. Educação de Base para adolescentes e adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.13, n.37, set./dez. 1949.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Revista ANDE*, São Paulo, v.3, 1982.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, J. de S. *Os camponeses e a política no Brasil*: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

______. *Paulo Freire e o nacionalismo* – desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PEREIRA, A. F. da S. Escola de Serviço Social. *Serviço Social,* São Paulo, ano 4, n.35, p.65-135, dez. 1944.

PRADO JÚNIOR, C. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1966.

______. (1933). *Evolução política no Brasil*. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1977. p.48.

RAGO, M. *Do cabaré ao lar*: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIOS, J. A. A CNER: uma experiência em administração pública. *Revista do Serviço Público,* Rio de Janeiro, v.71, p.299-319, maio de 1956.

______. (1954). *Educação dos grupos*. Rio de Janeiro: Sociedade Nacional de Agricultura, 1987.

SAINT-HILARE, A. de. *Segunda viagem a São Paulo e quadro histórico da Província de São Paulo*. São Paulo: Martins, 1976.

______. *Viagem à Província de São Paulo*. São Paulo: Martins; Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

SEGURA, G. B. As missões culturais no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n.38, 1950.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

VELHO, O. G. *Sociedade e agricultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Obras consultadas

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E; ARROYO, M; NOSELLA, P. *Educação e cidadania*: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1987. p.31-80.

BEISIEGEL, C. de R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1984. p.381-416. v.4 (Economia e Cultura, 1930-1964).

______. *O governo Kubitschek*: desenvolvimento econômico e estabilidade política. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, C. R. *Casa de escola*: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983.

COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal*. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

DI RICCO, G. M. J. *Educação de adultos*: uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1979.

FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

GRAZIANO, da S. J. *Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura*. São Paulo: Hucitec, 1981.

HAGUETTE, T. M. F. Os direitos de cidadania no nordeste brasileiro. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v.12/13, n.1/2, p.121-45, 1981/1982.

HAVET, J. Las Ciencias Sociales, componentes essencial del Programa de la Unesco. *Crónica de la Unesco*, v.22, n.9, 1976.

IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. de. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*: esboço de uma interpretação histórica-metodológica. 6.ed. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS, 1988.

KING, D. *The new right politics, markets and citzenship*. London: Macmillan, 1987.

LEBRET, L. J. (1960). *O drama do século XX*: miséria, subdesenvolvimento, inconsciência, esperança. 3.ed. Tradução de Frei Benevenuto de Souza Cruz. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1966.

LEFORT, C. *A invenção democrática*: os limites da dominação totalitária. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MELO E SOUZA, A. C. *Os parceiros do Rio Bonito*: estudo sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

MOREIRA, J. R. *Uma experiência de educação*: um projeto piloto de erradicação do analfabetismo. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960.

OLIVEIRA, R. P. de. *Educação e cidadania*: o direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. 1995. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PARSONS, T. *Hacia una teoría general de la acción*. 5.ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1968.

______. *Ensayos de teoria sociológica*. Buenos Aires: Paidós, 1967.
PARSONS, T. *Sociedades: perspectivas e comparativas*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.
______. *The social system*. 3.ed. Glencoe: The Free Press, 1959.
RIOS, J. A. Rumos da educação rural. *Revista Carta Mensal*, Rio de Janeiro, v.32, n. 375, p.27-39, jun. 1986.
ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil* – 1930-1973. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
SILVA, Z. L. da *A domesticação dos trabalhadores nos anos 30*. São Paulo: Marco Zero/CNPq, s/d.
THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Biblioteca Ciências Sociais - Sociologia).
VIEIRA, B. O. *Introdução à organização social da comunidade*. Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio, 1958.
WEFFORT, F. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Fontes primárias

A CAMPANHA Nacional de Educação Rural em 1953. Alguns resultados do trabalho realizado pela Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1953.
BOLETIM MENSAL INFORMATIVO. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Campanha Nacional de Educação Rural, ano 1, 1958.
______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Campanha Nacional de Educação Rural, ano 2, 1959.
______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Campanha Nacional de Educação Rural, ano 3, 1960.
______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Campanha Nacional de Educação Rural, ano 4, 1961.
BOLETIM MENSAL INFORMATIVO. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Campanha Nacional de Educação Rural, ano 5, 1962.
BOLETIM O MISSIONEIRO. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Campanha Nacional de Educação Rural, jul./ago. 1954.
RELATÓRIO das atividades da CNER na Arquidiocese de Fortaleza. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954. (microfilme).

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.1, jul. 1954.
_______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.2, 1955.
_______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.3, 1º sem. 1956
_______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.4, 2º sem. 1956.
_______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.5, jul. 1957.
_______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.6, 1º sem. 1958.
_______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.7, 2º sem. 1958.
_______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.8, 1959.
_______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.9, 1960.
_______. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.10, 1961/1962.

Fontes secundárias

A PROFESSORA rural e o cumprimento de sua missão. *Jornal Mensageiro Rural*, Fazenda do Rosário, Ibirité-MG, n.17, mar. 1955. p.2.

CAMPANHA Nacional de Educação Rural. *Jornal Mensageiro Rural*, Fazenda do Rosário, Ibirité-MG, ano I, maio 1953. p.4.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8º., 1942, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Associação Brasileira de Educação, jun. 1942. v.1 e 2.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1º, 1947, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

CRIAÇÃO de um centro de formação de pessoal para Educação de Base. *Jornal O Radical*, Rio de Janeiro, n.6817, 13 nov., 1952. p.6.

ESTUDANDO os problemas que afligem as classes rurais. *Jornal O Radical*, Rio de Janeiro, n.6181, 30 jan. 1953. p.8.

IMPORTANTES conclusões do II Seminário de Educação Rural e sugestões para a criação do Instituto Superior de Educação Rural. *Jornal Folha de Minas*, Belo Horizonte, 22 nov. 1952.

NOVO coordenador da Campanha Nacional de Educação Rural. *Jornal Mensageiro Rural*, Fazenda do Rosário, Ibirité-MG, ano 1, jul. 1953. p.1.

OS CENTROS de Treinamento de professoras rurais e problemas de transporte na zona rural. *Jornal Mensageiro Rural*, Fazenda do Rosário, Ibirité-MG, ano 2, n.10, mar. 1954.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO RURAL, 2º, 1952, Ibirité-MG. *Ata...* Ibirité-MG, 1952.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE CIÊNCIAS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADES RURAIS NO BRASIL, 1960, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: Serviço Social Rural, 1960.

SILVEIRA, G. G. da. Alfabetização do homem rural. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 abr. 1952. p.5.

______. Campanha de Educação de Adultos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 21 jun. 1952. p.10.

______. Educação de Adultos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 19 set. 1952, p.5.

______. O ponto IV na América. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 set. 1952. p.5.

______. V Conferência do Trabalho dos Estados Americanos – evitar a proletarização do trabalhador agrícola para transformá-lo em pequeno proprietário. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 abr. 1952. p.5.

JORNAL FOLHA DA MANHÃ. São Paulo, n.8669, 4 jul. 1952.

______. São Paulo, n.8671, 6 jul. 1952.

______. São Paulo, n.8676, 11 jul. 1952.

______. São Paulo, n.8683, 19 jul. 1952.

______. São Paulo, n.8691, 29 jul. 1952.

JORNAL FOLHA DA MANHÃ. São Paulo, n.8701, 9 ago. 1952.

______. São Paulo, n.8710, 20 ago. 1952.

______. São Paulo, n.8715, 26 ago. 1952.

______. São Paulo, n.8717, 28 ago. 1952.

______. São Paulo, n.8720, 31 ago. 1952.

______. São Paulo, n.8723, 04 set. 1952.

______. São Paulo, n.8735, 18 set. 1952.

______. São Paulo, n.8750, 19 out. 1952.

______. São Paulo, n.8761, 18 out. 1952.

______. São Paulo, n.8774-8823, jan./dez. 1952.

______. São Paulo, n.8824-8872, jan./fev. 1953.

______. São Paulo, n.8874-8923, mar./abr. 1953.

______. São Paulo, n.8924-8974, maio/jun. 1953.

______. São Paulo, n.8975-9027, jul./ago. 1953.

______. São Paulo, n.9028-9048, set./out. 1953.

______. São Paulo, n.9088, 10 nov. 1953.

______. São Paulo, n.9089, 11 nov. 1953.

______. São Paulo, n.9095, 18 nov. 1953.

______. São Paulo, n.9098, 21 nov. 1953.

______. São Paulo, n.9104, 28 nov. 1953.

________. São Paulo, n.9109, 01 dez. 1953.
________. São Paulo, n.9122, 19 dez. 1953.
JORNAL FOLHA DA MANHÃ. São Paulo, n.9141, 13 jan. 1954.
________. São Paulo, n.9143, 15 jan. 1954.
________. São Paulo, n.9149, 22 jan. 1954.
________. São Paulo, n.9160, 04 fev. 1954.
________. São Paulo, n.15 jan. 1954.
JORNAL O RADICAL. Rio de Janeiro, n.6817, 13 nov. 1952.
________. Rio de Janeiro, n.6846, 17 dez. 1952.
________. Rio de Janeiro, n.6850, 21 dez. 1952.
________. Rio de Janeiro, n.6855, 28 dez. 1952.
________. Rio de Janeiro, n.6850, 21 dez. 1952.
________. Rio de Janeiro, n.6954, 30 abr. 1953.
________. Rio de Janeiro, n.6858, 01 jan. 1953.
________. Rio de Janeiro, n.6660, 04 jan. 1953.
________. Rio de Janeiro, n.6954, 30 abr. 1953.
________. Rio de Janeiro, n.6985, 07 jun. 1953.

Instituições, arquivos e bibliotecas pesquisados

- Arquivo do Estado de São Paulo.
- Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.
- Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro.
- Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC.
- Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.
- Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) – Universidade Estadual de São Paulo.
- Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – Ibirité – Minas Gerais.
- Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro.
- Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo.
- Sociedade Nacional de Agricultura do Rio de Janeiro.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 23,7 x 42,5 paicas
Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição: 2010

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral
Marcos Keith Takahashi